

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Gabriela Fernandes

**CONSELHO PARTICIPATIVO DE CLASSE: um espaço
interdisciplinar de gestão das aprendizagens e de tomada de decisões na
escola.**

**Taubaté – SP
2018**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Gabriela Fernandes

**CONSELHO PARTICIPATIVO DE CLASSE: um espaço
interdisciplinar de gestão das aprendizagens e de tomada de decisões na
escola.**

Dissertação apresentada para a Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Aranha de Souza

**Taubaté – SP
2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

F363c Fernandes, Vanessa Gabriela

Conselho Participativo de Classe: um espaço interdisciplinar de gestão das aprendizagens e de tomada de decisões na escola. /Vanessa Gabriela Fernandes. - 2018.

207f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Conselho Participativo de Classe. 2. Avaliação.
3. Interdisciplinaridade. 4. Desenvolvimento humano. I. Título.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Gabriela Fernandes

CONSELHO PARTICIPATIVO DE CLASSE: um espaço interdisciplinar de gestão das aprendizagens e de tomada de decisões na escola.

Dissertação apresentada para a Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr. (a) Maria José Eras Guimarães Bigueti

Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o condutor dos meus passos e me mostrar em cada instante o quanto Seus planos são infinitamente melhores que os meus. Agradeço por me encorajar e permitir que eu iniciasse esse percurso acadêmico, superando as expectativas que eu mesma possuía a meu respeito.

A Amanda que desde que foi enviada por Deus, fez jus ao significado de seu nome “digna de ser amada”, que com sua presença amorosa e com sua pureza no olhar me lembrou: “mamãe, se você desistir agora, você será covarde, e eu sei que você não é”. Para ela, por ela e com ela, além de palavras, meu exemplo de persistência.

Ao Vinícius, pela presença, pela compreensão da ausência e pelos abraços e palavras de incentivo que me davam a segurança necessária para seguir em frente.

Ao meu pai, que foi meu primeiro exemplo de coragem e me deu a base para que eu acreditasse que poderia ser a autora da minha história.

A minha avó “Dona Chica” (*in memoriam*), que com seu amor incondicional, acompanhou meus passos e me ensinou que podemos e devemos fazer sempre o nosso melhor.

Ao meu avô João (*in memoriam*). Sua serenidade e seu sorriso constante marcaram minha história.

Aos meus familiares e amigos que com palavras e olhares carinhosos, muitas vezes confiaram mais em mim do que eu mesma e me mostraram que família realmente vai além de laços sanguíneos.

A minha querida amiga Margô. Seu exemplo, garra e humildade foram cruciais e me serviram de inspiração.

A professora Mariana, por sua competência amorosa e por, desde o início, compreender exatamente a essência dessa pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, professora Virgínia, professor Luckesi e professora Maria José que, com humildade, se disponibilizaram a contribuir em meu processo formativo.

A todos da família HWB, que são a base dessa pesquisa.

A UNITAU que ofereceu os subsídios necessários para a sequência dessa aventura que é o curso de Mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação e Cidadania de São José dos Campos que permitiu a realização dessa pesquisa e ofereceu recursos para que a ampliação dos meus conhecimentos por meio do Mestrado fosse possível.

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa

RESUMO

No presente trabalho intencionou-se investigar qual a percepção que professores, alunos, pais e/ou responsáveis legais que acompanham a vida escolar dos alunos possuem do Conselho Participativo de Classe de uma escola pública de educação básica de um município do Vale do Paraíba Paulista. Sob esta perspectiva, procurou-se compreender de que maneira essa percepção impacta no processo avaliativo da escola, na validação das decisões tomadas durante o próprio Conselho e na ação desses diferentes sujeitos dentro na Unidade Escolar. Este estudo de caso utilizou como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas com os professores que atuaram na escola no ano de 2016; questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e com pais e/ou responsáveis legais pelos alunos que participaram dos Conselhos; e desenhos com os alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental, que ainda estavam em processo de alfabetização. Participaram deste estudo onze professores do Ensino Fundamental (entre Anos Iniciais e Finais); quinze pais e/ou responsáveis legais pelos alunos; vinte e dois alunos de 1º e 2º anos e setenta alunos de 3º ao 9º ano, todos selecionados pelo critério de adesão. As entrevistas feitas com os professores foram transcritas e tratadas pelo software IRaMuTeq. Em seguida, foram analisadas pela técnica da Análise de Conteúdo. Os dados dos questionários, tanto de alunos quanto de pais e/ou responsáveis foram tabulados e analisados a partir dos temas apresentados. Os desenhos foram analisados a partir de sua temática. Os resultados dos três instrumentos foram analisados a partir da técnica da triangulação, tendo como norteadora a análise das entrevistas. Nesse sentido, os resultados apontaram cinco temas para serem discutidos: (i) Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores; (ii) Criando Raízes: as partes que formam o todo; (iii) Tecer junto: aprendendo a docência a partir de uma perspectiva interdisciplinar; (iv) Laços de afeto: uma realidade da escola; (v) Contribuições do CPC: um elo entre os diferentes segmentos. Os resultados demonstraram que as concepções sobre os objetivos do Conselho Participativo de Classe e sobre a finalidade da avaliação refletem nos processos de aprendizagem e nas atitudes dos membros da comunidade escolar diante dessas situações. Evidenciou-se o quanto ainda é preciso refletir sobre como se dá a operacionalização dos Conselhos de Classe, sejam eles denominados participativos ou não. Apontou o quanto a organização desses Conselhos reflete a forma como se dão os processos de avaliação e de ensino na escola e o quanto estas ações estão ligadas às concepções que docentes, alunos, equipe gestora e familiares possuem sobre a aprendizagem e sobre a própria organização escolar. Por fim, concluiu-se também que a garantia de espaços para a reflexão coletiva e para uma visão humana do processo educativo contribui para que a prática no dia-a-dia da escola seja pautada no desenvolvimento de uma competência coletiva que torna a escola espaço de desenvolvimento, não apenas individual e cognitivo, mas integral, humano e colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Participativo de Classe. Avaliação. Interdisciplinaridade. Desenvolvimento humano

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|------------|---|---|
| CEP/UNITAU | – | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté |
| CNPQ | – | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPC | – | Conselho Participativo de Classe |
| ECA | – | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| LDBEN | – | Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional |
| IRAMUTEQ | – | <i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> |
| PPP | – | Projeto Político Pedagógico |
| REM | – | Rede de Ensino Municipal |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Práticas descontextualizadas do cotidiano. | 22 |
| Figura 2 – Quando a escola entende o aluno como “tábula rasa”. | 24 |
| Figura 3 – As formas de organização da sala de aula refletem o comportamento que se espera dos alunos. | 32 |
| Figura 4 – Resultado final | 50 |
| Figura 5 – Critérios padronizados | 54 |
| Figura 6 – Constatação do fracasso | 56 |
| Figura 7 – Classes de palavras geradas pelo IRaMuTeQ | 71 |
| Figura 8 – Recorte do relatório RAPPORT | 72 |
| Figura 9 – Mapa conceitual – Iniciando a análise das relações entre as falas dos professores. | 73 |
| Figura 10 – Mapa conceitual – Compreendendo e nomeando a classe | 74 |
| Figura 11 – Compreensão do sentido da classe: Organização dos subtemas | 75 |
| Figura 12 – Quadros utilizados durante um momento de Aconselhamento | 84 |
| Figura 13 – Alunos em momento de Aconselhamento | 85 |
| Figura 14 – A escuta e valorização das opiniões. | 90 |
| Figura 15 – O momento do Aconselhamento. | 90 |
| Figura 16 – Percepção de mudanças no clima escolar pelos alunos dos Anos Iniciais após o CPC. | 94 |
| Figura 17 - Avaliando o Que Bom do Conselho Participativo de Classe | 94 |
| Figura 18 – Avaliando o Que Pena do CPC 1 | 95 |
| Figura 19 – Avaliando o Que Pena do CPC 2 | 95 |
| Figura 20 – Oportunidade de participar das decisões da escola | 99 |
| Figura 21 – Percepção dos responsáveis sobre mudanças no clima escolar após o CPC. | 100 |
| Figura 22 – Dendograma gerado pelo software IRaMuTeQ | 107 |
| Figura 23 – Classes de Palavras com seus temas | 108 |
| Figura 24 – Nuvem de palavras: Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores | 110 |
| Figura 25 – Conselho Participativo de Classe: uma “engrenagem” | 111 |
| Figura 26 – Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores | 112 |
| Figura 27 – Palavras que caracterizam o subtema | 113 |
| Figura 28 – Áreas de reflexões do CPC | 114 |
| Figura 29 – Características do Aconselhamento para os docentes | 118 |
| Figura 30 - Nuvem de palavras Criando Raízes: as partes que formam o todo | 126 |
| Figura 31 – Raízes afetuosas | 128 |
| Figura 32 – Palavras norteadoras da subseção | 129 |
| Figura 33 – Palavras norteadoras da subseção | 133 |
| Figura 34 – Palavras norteadoras da subseção | 137 |
| Figura 35 – Aprendendo na prática | 141 |
| Figura 36 - Organização subtemas classe 4 | 143 |
| Figura 37 – Movimento de mudança | 146 |
| Figura 38 – Nuvem de palavras: Laços de afeto | 158 |

| | |
|---|-----|
| Figura 39 – Organização subtemas classe 2 | 160 |
| Figura 40 – Nuvem de palavras: Elos | 171 |
| Figura 41 – Organização subtemas classe 1 | 173 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Temáticas das Classes de Palavras | 109 |
| Tabela 2 – Organização dos subtemas | 129 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

67

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 ESCOLA, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: repensando os espaços de participação | 19 |
| 2.1 Currículo: o coração da escola | 29 |
| 2.2 Interdisciplinaridade: um olhar sobre a escola a partir de uma perspectiva sistêmica | 38 |
| 3 A AVALIAÇÃO E OS CONSELHOS DE CLASSE | 48 |
| 3.1 Conselhos de Classe | 58 |
| 4 METODOLOGIA | 65 |
| 4.1 População | 66 |
| 4.2 Instrumentos de pesquisa | 67 |
| 4.3 Procedimentos para Coleta de Dados | 69 |
| 4.4 Procedimentos para Análise de Dados | 70 |
| 5 O CONSELHO PARTICIPATIVO DE CLASSE: a organização da escola e a percepção de alunos, pais e responsáveis | 78 |
| 5.1 O Conselho Participativo de Classe na escola estudada | 80 |
| 5.1.1 Pré- Conselho: reflexão entre os gestores da aprendizagem | 81 |
| 5.1.2 Aconselhamento: Voz e vez do aluno | 82 |
| 5.1.3 CPC: Avaliando o processo- buscando melhores resultados | 86 |
| 5.2 Os alunos e o Conselho Participativo de Classe | 88 |
| 5.2.1 O Conselho Participativo de Classe como um espaço de formação para os alunos | 96 |
| 5.3 Os pais ou responsáveis legais e o Conselho Participativo de Classe | 98 |
| 5.3.1 Entre o laço e o abraço | 102 |
| 6 ENTRE AVALIAR E FORMAR: o processo de construção do conhecimento apontado pelos professores sobre o Conselho Participativo de Classe | 106 |
| 6.1 Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores | 109 |
| 6.1.1 Pulsar da escola: um formato diferente gerando reflexão | 113 |
| 6.1.2 Foco é pedagógico: repensando o fazer compartimentado | 115 |
| 6.1.3 Aconselhamento: voz e escuta ativa | 117 |
| 6.1.4 Olhar além do alcance: valorização do humano | 119 |
| 6.1.5 Avaliação: construção coletiva e articulada | 122 |
| 6.2 Criando Raízes: as partes que formam o todo. | 126 |
| 6.2.1 Ficar: um tempo para criar raiz, aprendizagem e autonomia. | 129 |
| 6.2.2 Família e escola: Uma relação construída - peças que se completam | 133 |
| 6.2.3 CPC: Construindo uma participação coletiva e interdisciplinar | 137 |
| 6.3 Tecer Junto: aprendendo a docência a partir de uma perspectiva interdisciplinar. | 141 |
| 6.3.1 Humildade: uma atitude, uma mudança | 144 |
| 6.3.2 ESPERA: esperar | 149 |
| 6.3.3 Coerência: Valorização do percurso de aprender | 152 |
| 6.3.4 Desapego - movimento necessário | 154 |
| 6.3.5 Respeito: educando o olhar | 156 |
| 6.4 Laços de afeto: uma realidade do HWB | 158 |
| 6.4.1 PARTICIPAÇÃO: a necessidade da presença | 161 |
| 6.4.2 Laços de afeto: a comunidade vivendo a escola | 163 |
| 6.4.3 Nova possibilidade: realidade HWB | 166 |
| 6.5 Contribuições do CPC: um elo entre os diferentes segmentos | 170 |

| | |
|---|-----|
| 6.5.1 CPC: Um momento criador de elos | 174 |
| 6.5.2 CPC: Contribuições ao elo família | 176 |
| 6.5.3 CPC: Contribuições ao elo professores | 178 |
| 6.5.4 CPC: Contribuições ao elo alunos | 182 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 186 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| MEMORIAL | 196 |

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa aborda-se o tema “Conselho Participativo de Classe: um espaço interdisciplinar de gestão das aprendizagens e de tomada de decisões na escola”. A concretização de uma escola participativa, viva, acolhedora e humanizada é um grande anseio desta pesquisadora. Fruto de uma escola pública de periferia do município de São José dos Campos, a pesquisadora teve a oportunidade de se sentir acolhida e, aos oito anos de idade, iniciou esse percurso de uma participação ativa e transformadora no ambiente escolar. Com incentivos de sua professora e da diretora da escola em que estudava na época, pode atuar e fazer parte de momentos importantes da organização escolar. Isso foi um grande motivador para acreditar que a educação pode ser transformadora, pois ela própria é resultado dessa oportunidade e transformação.

Compreendendo o Conselho Participativo como uma grande oportunidade de protagonismo, investigar a percepção que professores, alunos, pais e/ou responsáveis legais possuem do Conselho Participativo de Classe (CPC) e a maneira que essa percepção contribui para o processo de desenvolvimento individual e coletivo da escola faz parte de uma grande inquietação. Como professora, acompanhei diversos Conselhos Participativos e pude perceber que, na maioria das vezes, as ações isoladas desenvolvidas neles, com foco dado a uma avaliação pautada em resultados, números, índices, notas, e justificativas sobre o fracasso, em nada contribuía para o desenvolvimento dos alunos. Eram momentos de exposição, na maioria das vezes negativa, de todos os envolvidos, não havia aconselhamento e nem participação e reflexão dos diferentes segmentos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, não alcançavam seu objetivo, que é contribuir para o processo avaliativo, conforme dispõe a LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, art.24, inciso V, alínea a): “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais”. Assim, reflexões sobre essa temática sempre acompanharam a prática dessa pesquisadora, porém sem muita sistematização, apenas questionamentos discretos, que se transformaram objetos de estudo desta pesquisa.

Da mesma forma que os olhares acolhedores, a autonomia e a oportunidade do fazer foram dadas à pesquisadora no início da sua vida escolar, hoje ainda dentro desse ambiente, atuando como gestora, busca por meio dessa pesquisa, investigar e contribuir para as reflexões acerca de uma efetiva articulação entre os diferentes segmentos que formam a comunidade

escolar, por meio do Conselho Participativo de Classe. Como professora e gestora, anseia por uma escola viva, em constante movimento e isso pode ser construído com o sentimento de pertencimento ao contexto cultural no qual a escola está inserida.

Assim, essa pesquisa visa contribuir com estudos nas áreas de Avaliação, Interdisciplinaridade, Conselho Participativo de Classe, Gestão Escolar e Desenvolvimento Humano, favorecendo reflexões críticas sobre a necessária articulação entre os temas. Dessa forma, acredita-se que a prática no dia-a-dia escolar seja pautada pelo protagonismo e pelo desenvolvimento de uma competência coletiva que tornará a escola um espaço de desenvolvimento, não apenas individual e cognitivo, mas integral, humano e coletivo.

A Constituição de 1988 estabelece em seu artigo 206 os princípios que devem conduzir o ensino no Brasil. Um deles é a gestão democrática, também sinalizada pela LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 3º).

Para que a coletividade exista de fato no ambiente escolar, a participação da comunidade deve fazer parte do cotidiano da escola. Porém, percebe-se uma dificuldade em convencer os alunos, os responsáveis por eles, os professores e todos os segmentos que compõem a comunidade escolar de que a presença ativa na escola é fundamental para o estabelecimento de uma parceria. O que se percebe é um distanciamento entre esses segmentos, o que compromete o compartilhamento das decisões, o intercâmbio de ideias e mantém uma escola centralizadora e isolada.

O Conselho Participativo de Classe surge como uma possibilidade de reflexão e estreitamento entre esses segmentos, visto que no documento que serve de apoio as unidades escolares do município em que a escola objeto de estudo desta pesquisa se localiza, orienta que ele seja um espaço de reflexão, em que todos os envolvidos no processo educativo possam se colocar e contribuir para sanar as possíveis dificuldades e/ou necessidades encontradas ao longo do processo educativo. Partindo da prática, observa-se que por meio do confronto de ideias, avaliações claras e construtivas, reflexões pedagógicas, construções coletivas que visem o alcance de metas para o desenvolvimento global dos envolvidos, interações afetivas e respeitadas, o envolvimento da comunidade se torna mais espontâneo e, conseqüentemente, a corresponsabilização se torna algo inerente, em que todos participam do processo para o alcance de um resultado significativo e coletivo. Segundo Cortella (2014, p. 41), “o trabalho de Educação é coletivo, é feito com pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também”.

Ao mesmo tempo, Tardif e Lessard (2005, p. 25) afirmam que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”, e é nessa perspectiva que a

pesquisa seguiu, intencionando a melhora da qualidade do que é oferecido aos seres humanos que são confiados à escola.

Observa-se que nas pesquisas realizadas sobre o tema, há uma inquietação sobre as formas como o Conselho é organizado e sobre as reais percepções acerca desse momento avaliativo da escola, demonstrando uma necessidade de repensar a avaliação, considerando sua prática como uma ação interdisciplinar e coletiva.

Repensar a avaliação é um movimento fundamental para atender as demandas que a educação nos impõe nos dias atuais. Luckesi (2003, p.34) destaca que “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico”. Essa concepção é muito presente nos encaminhamentos pedagógicos atuais e observa-se que isso causa um distanciamento entre os sujeitos envolvidos no processo.

Observa-se que há constantes tentativas de despertar a participação da comunidade, busca-se maior presença dos pais nas reuniões, fala-se em desenvolver o protagonismo dos alunos, queixa-se da falta de autonomia dos professores e a sobrecarga de algumas funções. Porém há uma grande dificuldade em abrir espaços para o desenvolvimento de um trabalho efetivo em equipe, tomadas de decisões coletivas e delegações de atividades. É preciso ampliar as possibilidades e, muitas vezes, libertar-se de posturas acomodantes, que criam hábitos e aprisionam.

Há uma fratura ética no nosso cotidiano que é a acomodação. Isto é, a percepção de que as coisas são como são. Não por serem do melhor modo, mas porque do modo como são não demandam esforço. A postura do “não mexa, é melhor assim” é muito marcante. O que justifica essa condição acomodada? O hábito. E o que é o hábito? É aquilo que, feito de maneira repetitiva, ganha função de norma. Em vez de uma possibilidade, se torna um imperativo (CORTELLA, 2015, p. 37).

Acredita-se que a escola pode encontrar possibilidades de transformação se estiver atenta a duas dinâmicas: àquela que compreende que o conhecimento é construído a partir da relação com outros conhecimentos, a partir de uma perspectiva sistêmica, relacional e interdisciplinar; e àquela que compreende que a escola é espaço também de relação entre os sujeitos que nela convivem e, por isso, é fundamental investigar o que pensam as pessoas que nela convivem: professores, alunos e pais e/ou responsáveis legais. É necessário criar uma postura participativa, sair do plano das teorias e atuar efetivamente nas ações cotidianas.

Nesse sentido, o Conselho Participativo de Classe é compreendido como um espaço propício para a discussão de questões referentes tanto às aprendizagens dos alunos, quanto às

próprias formas de a escola organizar-se e reorganizar-se continuamente, tanto no que tange a construção de conhecimento, quanto em seu aspecto relacional.

E é desta indagação que surge o problema central que orienta esta pesquisa e suas questões subjacentes, a saber:

- Qual a percepção que os diferentes segmentos da escola (professores, alunos e pais e/ou responsáveis legais) possuem sobre o Conselho Participativo de Classe? A organização do Conselho permite a participação efetiva dos diferentes segmentos nas decisões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento individual e coletivo do grupo? Ela contribui para a reflexão e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos a partir de uma perspectiva interdisciplinar?

Como objetivo geral a pesquisa busca investigar se, e de que maneira, a organização do Conselho Participativo de Classe contribui para a reflexão e a avaliação dos processos de aprendizagem e tomada de decisões na escola.

Tem-se, por consequência, os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como é estruturado o Conselho Participativo de Classe;
- Verificar qual a percepção que professores, estudantes e pais (e/ou responsáveis legais) possuem do Conselho Participativo de Classe;
- Identificar quais aspectos do Conselho Participativo de Classe permitem a reflexão e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e tomada de decisões na escola.

A justificativa e relevância desta dissertação estão no fato de se compreender que a clareza sobre as concepções de avaliação e seus objetivos são conceitos de extrema importância para a comunidade escolar. As ideias a partir dessa temática causam implicações diretas na proposta pedagógica da escola e na maneira de agir dos envolvidos no processo, pois a avaliação está articulada às concepções de educação e escola. Ao considerar a avaliação como um instrumento de medição e aferição, a escola mostra qual é o seu conceito sobre educação, da mesma maneira que se a avaliação é vista como uma possibilidade de diagnosticar para conhecer e poder intervir, pontua-se outra visão educacional:

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p.205).

Faz-se necessário criar momentos de reflexão acerca dessas temáticas que estão presentes dentro da organização escolar. Uma possibilidade é a utilização dos espaços já existentes dentro da rotina da escola, que podem oportunizar diálogos, reflexões e escuta ativa, como o Conselho Participativo de Classe, um espaço propício para uma relação dialógica e reflexiva. Embora seja realizado sistematicamente pelas escolas, ainda carrega paradigmas que o impedem de ser utilizado como algo construtivo ao processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Assim, esse momento também deve ser alvo de estudos e reflexões, para que não se torne espaço de justificativa sobre os fracassos dos alunos, ou busca por culpados pelos maus resultados, mas um momento para o diagnóstico e tomada de decisão coletiva. Intencionando a melhoria da realidade na qual está inserida.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Análise e Discussão dos Dados, Considerações finais e Referências.

A Introdução procurou apresentar o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a delimitação e relevância do estudo, sua justificativa e organização.

A Revisão de Literatura procurou aprofundar as temáticas sobre a Escola como espaço de participação coletiva, o Currículo e Avaliação, o Conselho Participativo de Classe e a Interdisciplinaridade, articulando as temáticas e delimitando o campo conceitual que orientou essa pesquisa.

Os resultados são apresentados em subseções, decorrentes das temáticas mais recorrentes abordadas nas falas dos professores acerca de suas concepções sobre o Conselho Participativo de Classe, avaliação e participação.

As Considerações Finais sistematizam e sintetizam o percurso desta pesquisa, no sentido de apresentar os principais aspectos destacados ao longo do estudo.

Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté para autorização e gestão da pesquisa.

2 ESCOLA, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: repensando os espaços de participação

Em um contexto histórico, a escola passou por mudanças significativas ao longo do tempo, tendo suas funções alteradas e adaptadas de acordo com as mudanças das concepções sociais sobre a função da escola e da educação, visto que a maneira como as pessoas compreendem a sociedade, influi significativamente na forma como elas concebem a escola.

As noções que as pessoas têm a respeito do mundo, da sociedade, dos homens orientam sua visão de escola, advindo daí a existência de diferentes compreensões de educação escolar, diferentes maneiras de entender a relação entre educação e sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSHI, 2003, p. 172).

Esse tema gera discussões intensas, pois há opiniões divergentes mesmo dentro dos espaços escolares. Assim, reflexões e retomadas dos objetivos que alicerçam a educação devem fazer parte da rotina dos agentes envolvidos nessa organização social, pois segundo Saviani (2004, p. 36), “Se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é que determinam os objetivos da educação”, reforçando dessa maneira, a importância de criação de espaços em que essas discussões possam ser realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo.

É possível refletir, a partir das considerações feitas por Saviani (2004), sobre a presença dessas diferentes concepções, utilizando como ponto de partida a tendência pedagógica liberal tradicional, na qual o papel da escola consiste em preparar os alunos intelecto e moralmente para que ocupem seu lugar na sociedade. Prega-se a ideia de que todos estão em condições iguais de aprendizado, cabendo a cada um, individualmente, superar suas dificuldades. Fundamenta-se nos conhecimentos e valores acumulados ao longo do tempo, centralizando o poder no professor, tendo-o como transmissor dos saberes necessários para o preparo do aluno para a vida, tendo assim, o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Desvincula o conhecimento, das vivências dos alunos, tornando-o receptor de informações e passivo no processo de interiorização de conhecimentos, visto que na visão tradicional, o aluno não faz parte do processo de construção do conhecimento e aprender significa ser capaz de reproduzir o que lhe foi transmitido. Essa concepção atribui à escola um caráter de transmissora de conhecimentos, não sendo permitida a participação dos alunos no processo, mantendo-se uma condição passiva dos alunos e dos responsáveis por eles.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2004, p.6).

Libâneo (2015, p. 49-50), aponta que a escola de hoje não pode mais ser vista como um espaço de “passar informações”, pois essa limitação não atende mais a uma sociedade que passa por transformações constantes. É necessário um espaço, ou espaços que valorizem a cultura experienciada, presente nos diferentes espaços e também da cultura formal a qual ele denomina como “[...] domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento”. Reforça que a escola precisa articular a capacidade de receber e interpretar informações, com a capacidade de produzi-las, tornando o aluno construtor do seu conhecimento.

A escola carrega as funções de difundir o conhecimento e de ser capaz de ser instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado, dessa maneira Libâneo (2014, p.81), considera a necessidade de não tratar os conteúdos de maneira unilateral, defende a garantia de conteúdos vivos e articulados com a realidade social vivida, porém essa articulação deve ocorrer de maneira crítica. Deve-se conhecer a realidade social dos alunos e tornar esses conteúdos vivos em sua prática social.

Ao considerar a realidade social vivida pelos alunos, desconsidera-se a escola como o único espaço de aquisição do saber, passa-se a considerar uma ampliação de espaços de aprendizagem. Essa nova percepção, nos reporta a uma tendência pedagógica progressista, que tem em Freire (2011, p.16) sua concretização, a qual concebe a ideia de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Assim, o processo de formar, engloba o desenvolver estratégias que possibilitem ao estudante, atuar em sua realidade, sendo capaz de a partir de seus conhecimentos, transformá-la.

A capacidade de transformação, defendida por Freire (2014), exige revisões constantes sobre as concepções que os agentes educacionais possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Se a concepção de educação for a de conceber o aluno como acumulador de saberes que lhe são transmitidos, impõem-se uma postura de passividade e adaptação. Se o educando for considerado o ser que não sabe e espera pelo depósito de conhecimentos que “generosamente”, os professores lhes depositam, a prática será voltada à adaptação.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 2014, p. 83)

Porém, se a concepção de educação for a de conceber o educando como capaz de transformar sua realidade, possibilita-se sua participação e assim, sua humanização, dando-lhes condições de desenvolver sua criticidade e buscar sua libertação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE 2014, p. 93)

Geralmente entre os professores, considera-se que as experiências vividas enquanto docentes são suficientes para a escolha e aplicação de conteúdos programáticos aos estudantes, muitas vezes, sendo livro didático o único repertório utilizado no desenvolvimento dos planejamentos, que ficam engessados por conceitos descompactados da realidade. Desconsidera-se a realidade, as preocupações dos estudantes e de que maneira o que está sendo proposto contribuirá para o processo formativo da turma. Cortella (2011), defende que questões como indisciplina e desinteresse por parte dos estudantes, pode ser conferido ao distanciamento existente entre os conteúdos programáticos e as preocupações dos estudantes, preocupações que na maioria das vezes, são desconhecidas pelos educadores, que supõem que qualquer conteúdo é válido afinal, “sabemos o que é bom para eles”. (CORTELLA, 2011, p. 95)

Nessa percepção, nota-se a urgência em realizar uma análise das realidades sociais, e por meio da educação possibilitar uma nova compreensão da realidade histórico-social, compreendendo o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Esta prática é uma crítica a práticas descontextualizadas do cotidiano dos alunos, como aquelas denunciadas por Harper et al (1980) e expressas na figura 1.

Figura 1 – Práticas descontextualizadas do cotidiano.



Fonte: Harper et al (1980, p. 62).

Evidencia-se a indiferença com a qual muitas vezes, as experiências dos alunos são tratadas. Fala-se de participação, mas exige-se silêncio.

Essa participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem se tornou ainda mais discutida a partir da redemocratização do ensino. A atenção passou a se voltar para o aluno enquanto elemento central nos processos de ensino e de aprendizagem. Arroyo (2007) afirma que é em função dos alunos e por causa deles que se os currículos se organizam e os professores reveem suas práticas:

Entretanto, muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2007, p.21).

Ora, há que se considerar fortemente que a educação é um direito garantido por Lei, pautada pela Constituição Federal em seu artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o

trabalho” (BRASIL, 1988, s/p); e também tem clarificado seus objetivos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que traz em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p); faz-se necessário a reflexão sobre que educação está sendo desenvolvida em nossas escolas e de que maneira, e se a sociedade está sendo posta a colaborar efetivamente para a promoção de uma educação qualitativa, respeitando processos e não apenas os resultados. Para Libâneo (2003), é fundamental refletir sobre que formação a escola está proporcionando:

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero-defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha-zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p.117).

Dessa forma, analisando o que é proposto pela Lei e atuando na área da educação, observa-se ainda certa dificuldade em quebrar paradigmas para que a Lei seja efetivamente cumprida e as práticas educacionais se tornem efetivamente construtivas e garantam que a Educação seja oferecida de maneira democrática e norteadas por qualidade. Um paradigma que exemplifica essa dificuldade e mostra-se ainda presente nas escolas é o da Educação Bancária, proposta em uma prática tradicionalista e criticada por Freire (2011). Para o autor, a Educação Bancária considera o aluno como uma “tábua rasa”, mero receptor de conhecimentos transmitidos pelo professor. Nessa concepção o protagonismo e a formação para a cidadania ficam submersos à anulação do poder de participação, do diálogo e valorização das vivências, culturas e interesses dos estudantes.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2014, p. 83)

Harper et al (1980) ilustram bem esta questão por meio da imagem expressa na figura 2:

Figura 2 – Quando a escola entende o aluno como “tábula rasa”.



Fonte: Harper et al (1980, p. 61).

Observa-se que enquanto recipiente, quanto mais passivo e inativo o estudante for, maior será suas chances de receber e reproduzir o que lhe foi transferido, indo de encontro com o que rege a Constituição Nacional e a LDBEN 9394/96. Na figura, há a representação de que pouco, ou nada, importa o que o aluno pensa, sente, sofre ou vive. Importa o que o professor (ou a escola e seu currículo) considera que é “bom” para ele, como se esta decisão fosse descompactada das dimensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas.

Nesse contexto Freire (2014), enfatiza que a muitas vezes a relação entre os educandos e os educadores, é uma relação “narradora”, tornam-se algo morto. Enfatiza ainda que essa petrificação nas relações, a compartimentação da realidade e a alienação à experiência do educando faz com que a educação se torne um “um ato de depositar”.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p. 80-81)

Libâneo (2014), assim como Freire (2011), ao criticar a Educação Bancária, aponta que é urgente que as escolas reconsiderem tais práticas e se organizem para efetivarem práticas mais progressistas, as quais considerem o aluno na centralidade do processo educativo:

Apesar de as escolas ainda serem, em grande parte, tradicionais em seu fazer pedagógico, não significa que serão sempre assim. Seu caráter histórico e, portanto, mutável, é percebido nas experiências progressistas e exitosas de muitos profissionais da educação, comprometidos politicamente com a escola pública e adeptos de uma educação promotora de emancipação (LIBÂNEO, 2003, p.174).

A escola vista como organização social, mostra-se em uma dinâmica repleta de relações pautadas na coletividade. Apresenta-se como um espaço propício ao desenvolvimento da cidadania e do protagonismo.

Ela (escola) é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno (LUCK, 2011, p. 85).

Nota-se que a escola deve ser fruto de uma intensa interação entre seus agentes, que garanta a participação efetiva dos diferentes segmentos que a compõe, para isso, a participação dos diferentes segmentos da unidade escolar deve ser algo presente em sua rotina. Abrir os portões para que os pais possam se sentir integrantes do processo, garantir voz nos colegiados já existentes ou se necessário, criar novos espaços, intencionando a articulação entre os diferentes segmentos, para que as tomadas de decisões ocorram de maneira coletiva. Faz –se necessário pensar na escola como um espaço coletivo de compromissos e reflexões, onde não apenas a cognição esteja em foco, mas uma escola em que os valores e o desenvolvimento de outras dimensões do desenvolvimento humano sirvam de estrutura. Libâneo (2014, p.87) infere que:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e [...] a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2014, p.87).

Assim, a escola como espaço de participação, deve proporcionar momentos em que de fato essa participação ocorra. Momentos em que o diálogo, os questionamentos e as colocações dos diferentes segmentos que a compõe possam se colocar e construir coletivamente esse ambiente de aprendizagem.

Destacamos nesse contexto, o diálogo como ato primordial na construção de uma escola participativa. Para José (2008, p.89 – grifos da autora) “Há de se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade”.

Um texto que exemplifica a importância e o sentido que se busca atribuir a escola e a educação foi escrito por uma referência quando se fala em autonomia, participação, transformação e justiça social. O poema “A escola”, retrata a essência desse espaço, que vai além de paredes e estruturas físicas.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>. Acesso em 19.abr.2018

Ao realizar a leitura desse poema, nota-se o entusiasmo em estar no ambiente escolar humanizado. Ambiente retratado no poema, como um espaço coletivo, em que os conteúdos programáticos, não são superiores às relações humanas, onde a indiferença não faz parte da rotina e as construções de tijolos, não são mais importantes que a construção de vínculos. Uma

escola humana tem mais possibilidades de oferecer ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Cabe ressaltar que pensar em uma escola aprazível e significativa, não significa lançar mão de conhecimentos científicos, aceitando a realidade dos alunos e anulando possibilidades de ampliação desses conhecimentos. Cortella (2011), reforça que:

Em outras palavras, os educadores precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização. (CORTELLA, 2011, p. 102).

Alcançarmos esse ideal de escola proposto no poema exige muitas mudanças no processo educacional e quando falamos em mudanças, inferimos a necessidade de revermos concepções e atitudes, o que torna esse movimento mais complexo. A dificuldade diante de mudanças é um fator que impede algumas transformações na escola, que em alguns momentos se tornam inflexíveis diante das transformações sociais que a cada dia se tornam mais velozes. Cortella (2011), traz essa reflexão ao apontar que deve haver a construção de escola que não seja arcaica, que deve se atualizar, mantendo o que precisa ser preservado e alterando as rotas necessárias.

Resgatando o poema, a escola vai além de prédios, de tijolos, de aulas, escola é um local de criar laços, melhorar o futuro. A escola deve ser um espaço de rompimento de barreiras até hoje impostas nas inovações na área de educação. Rompimentos que podem garantir ousadia em idealizar e concretizar ações que despertem a consciência da comunidade escolar, que faça com que ideias saiam das teorias e passem a fazer parte do dia a dia escolar em que por meio de uma educação problematizadora, seja possível a construção de uma sociedade mais consciente e transformadora.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma série de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2014, p. 97-98)

Novamente, a prática de uma educação ativa e transformadora se evidencia e carrega consigo questionamentos importantes sobre a maneira de garantir essa educação em uma cultura

tão tradicionalista como a nossa. Educação que insiste em ignorar a realidade e buscar culpados pelo fracasso. Cortella (2011), alerta que a atenção a realidade do aluno é elemento basilar na busca da construção “coletiva de uma escolarização que conduza a autonomia e à cidadania livre”.

Quando analisamos o fracasso escolar (epidemia terrível entre nós e que prefiro chamar de **pedagocídio**), sustentado pelos pilares extraescolares: precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória etc. Todas essas são causas reais e impactantes, mas não são as únicas. (CORTELLA, 2011, p. 117)

O autor destaca também que há fatores intraescolares, fatores que são desconsiderados, pois já há um pensamento de que a culpa pelo fracasso apresentado no ambiente escolar é do aluno, raramente a instituição é analisada como possível causadora dessa ação.

Assim, enfatiza-se a necessidade de um repensar sobre os direcionamentos da educação, pois enquanto esse espaço for cercado apenas por tijolos, a fragmentação humana buscará culpados para um fracasso que hoje, infelizmente faz parte dos índices educacionais, mas quando esse ambiente for cercado por relações humanas, por participação e uma busca coletiva por qualidade do que está sendo construído, haverá uma possibilidade maior de garantir com que objetivo central da educação seja alcançado, uma qualidade de ensino e aprendizagem para todos.

Viver uma relação pedagógica em que você não é apenas uma peça de ornamentação do ambiente de aprendizagem, mas protagonista, possibilita-lhe conhecer-se como pessoa e, nesse conhecer, encontrar-se com seus limites e possibilidades, sentindo-se responsável pelo próprio modo de ser. Você torna-se autor e ator de sua história que, conjugada com outras histórias, constitui a história de um tempo, de um determinado pensar e de um modo de existir humano. A parceria na relação possibilita essa reflexão, esse apropriar-se do próprio processo de desenvolvimento. (RANGHETTI, 2014. p. 205-206)

Nesse sentido, que a escola vista como um espaço de participação, deve empenhar-se para que de fato esse envolvimento ocorra, pois, as relações estabelecidas e as concepções que se tem sobre a função da escola, devem ampliar-se e qualificar-se.

2.1 Currículo: o coração da escola

O currículo no contexto educacional também é tema de inúmeras discussões e reflexões, visto que sua concepção também depende dos conhecimentos teóricos e ideologias construídas culturalmente acerca dos objetivos da educação e a função social da escola. Para compreendermos seus impactos na organização educacional, é importante refletirmos sobre as teorias sobre as quais o currículo se fundamenta.

Etimologicamente a palavra currículo vem do latim *Curriculum* que significa: “Desvio que se faz para encurtar um caminho; atalho. Ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso”. Usualmente entendido como um caminho que foi percorrido ou que se vai percorrer para se chegar a um lugar ou a um objetivo.

Para Vasconcellos (2009), a partir do século XVI, a palavra *curriculum* passou a ser aplicada às instituições de ensino, possibilitando a ocorrência de duas grandes vertentes: o Currículo não deveria apenas ser seguido, mas deveria também ser completado. Sob esta perspectiva, já que o Currículo se caracterizava como o percurso realizado pelos sujeitos na escola, iniciou-se uma preocupação quanto ao controle, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Libâneo (2015, p. 140), define o currículo, como:

[...] a materialização das intenções e orientações previstas do projeto pedagógico em objetivos e conteúdo [...]. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define *o que* ensinar, *o para quê* ensinar, *o como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que torna todos os sujeitos, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, é importante considerar o papel dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando momentos de efetiva participação na elaboração desse documento que caracteriza a identidade escolar.

Padilha (2004), afirma que quando se discute Currículo, as decisões se concentram sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, ou seja, quais conceitos ou conteúdos devem ser privilegiados nos processos de ensino e quais os motivos pelos quais estes (e não outros) são

selecionados. O autor ainda enfatiza: “Diríamos melhor; mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprende-lo” (PADILHA, 2004, p. 122). Para Silva (1999):

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Sacristán (2000) afirma que esta seleção de conteúdos, conceitos, metodologias, espaços e tempos no Currículo, é uma seleção cultural. Para o autor:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social (SACRISTAN, 2000, p. 62).

De acordo com Sacristán (2000), assim como a concepção de escola e avaliação, o currículo também é concebido a partir de perspectivas, fundamentadas em concepções teóricas.

O autor afirma que, dentro de uma teoria tradicional, o currículo é associado a disciplinas curriculares, que pautam os conteúdos da educação a um processo de instrução mecânica, com temas impostos e memorizados que devem ser repetidos pelos estudantes.

Já as teorias críticas sobre o currículo, por sua vez, trazem a função do currículo em uma perspectiva libertadora, visto que reconhecem a escola e a educação como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. De acordo com Sacristán (2000), na perspectiva crítica, o currículo se dá como um espaço de lutas no campo social e cultural.

As teorias curriculares pós-críticas, criticam as teorias tradicionais e abrangem além das questões sociais, o sujeito. Para o autor, elas estabelecem lutas contra marginalização e discriminação de grupos. O currículo considera o contexto em que o aluno está inserido e a partir dele estabelece relações de respeito às diferenças observadas. Outro fator crucial dos currículos pós-críticos é que se compreende que não há conhecimento único e verdadeiro, pois estes sofrem modificações a partir de seu contexto histórico.

Silva (1999) acredita que os conceitos que constituem as teorias de currículo orientam a forma sobre as quais os sujeitos examinam a realidade e interferem sobre ela. Para o autor:

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não as ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ‘ver’ a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias de currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Nesse sentido, as teorias críticas de currículo ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (SILVA, 1999, p. 124).

Considerando essa abordagem, torna-se urgente compreender que o currículo envolve todos os processos e percursos percorridos pelos estudantes, professores e comunidade durante a sua trajetória na escola. Isso engloba não somente o percurso prescrito e visível, mas todas as ações que acontecem na escola, todos os seus modos de ser e de se organizar, que, nem sempre, estão registradas e algum documento, mas que constituem o dia-a-dia e os modos de organizar o cotidiano. A isso, muitos autores denominam de currículo oculto.

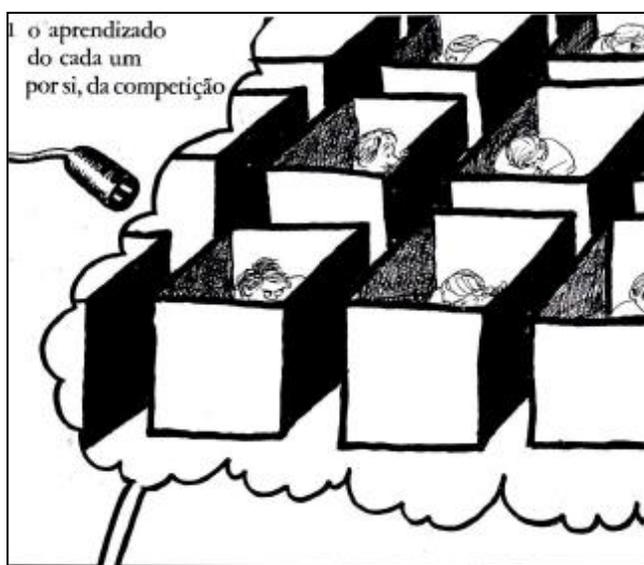
Para Moreira e Candau (2007), o **currículo oculto** envolve atitudes e valores que são transmitidos, de forma implícita (ou subliminar) por meio das rotinas e relações sociais que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Para os autores, fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Moreira e Candau (2007) afirmam, nesse sentido, que o professor tem papel fundamental na construção e reflexão sobre o currículo, seja na sua perspectiva prescrita seja na perspectiva do currículo oculto. Para os autores:

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.19).

Harper et al (1980) afirmam, por sua vez, que as formas de organização das salas de aula e da própria aula deixam muito claro para professores e alunos o comportamento que se espera de cada um deles ao longo dos anos, como “(1) o aprendizado do cada um por si, da competição; (2) o aprendizado do sentimento de inferioridade; (3) da submissão; (4) o respeito pela ordem estabelecida; e (5) o medo do conflito” (HARPER et al, 1980, p. 83-87), como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 – As formas de organização da sala de aula refletem o comportamento que se espera dos alunos.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 83).

Os autores afirmam que o aprendizado da competição é algo velado na escola e, portanto, parte do seu currículo oculto. Quando a escola organiza os alunos em carteiras isoladas, os proíbe de falar com seus colegas, privilegia o esforço individual como meio fundamental para se conseguir boas notas, os alunos incorporam estas práticas como ações que lhes são esperadas.

Para Moreira e Silva (1995),

O Currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.7- 8).

Nesse sentido, torna-se importante compreender o que Menezes e Santiago (2014) discutem no texto “Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório”: as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma teoria curricular crítica voltada para a humanização dos sujeitos. Elas apontam como necessária a ampliação das discussões sobre o currículo, ultrapassando uma concepção fragmentada e vendo-o como um instrumento de ação política e pedagógica. Reforçam que o currículo se caracteriza como o conjunto de valores e interesses da sociedade e reflete as concepções de educação e de sujeito existentes na realidade da sala de aula, no mesmo sentido do apontado por Moreira e Candau (2007).

As autoras apresentam uma retrospectiva das ideias que fundamentam o currículo, destacando o início na década de 1970, nos Estados Unidos, a partir de um movimento de rejeição do seu caráter prescritivo e de reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular. Com influência de alguns segmentos da teoria social, da psicanálise e da pedagogia de Paulo Freire, estudiosos dos Estados Unidos e de alguns países da Europa criticaram a abordagem técnica do currículo.

Esse posicionamento encontra convergência com o apontado por Moreira e Silva (1995) ao criticarem também as perspectivas tradicionais de currículo. Para os autores:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 15).

Menezes e Santiago (2014) apontam a Nova Sociologia, iniciada por Michael Young na Inglaterra, como a primeira corrente sociológica direcionada para a discussão do currículo e destacam que o questionamento sobre o caráter elitista da educação britânica foi o primeiro passo e orientou as pesquisas para a formulação de políticas que superassem essa realidade. O destaque para esses questionamentos foi dado na I Conferência sobre Currículo, realizada em 1973 em Nova York que expressou a insatisfação relacionada ao caráter técnico linear do currículo.

Galian e Louzano (2014, p.1112) afirmam que a Nova Sociologia da Educação está fundamentada em dois grandes argumentos: (1) “a estrutura do conhecimento no currículo pode

ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade”; e (2) “a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem”.

As autoras afirmam que estes dois argumentos trazem quatro consequências para as formas de se compreender este campo e o próprio cotidiano da escola.

Uma delas é que, se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Uma terceira seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam (o que chama de tese do “conhecimento é poder”). E, por fim, essa abordagem ofereceria uma base poderosa para criticar o currículo escolar e mesmo qualquer tipo de conhecimento especializado ou institucionalizado, já que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Menezes e Santiago (2014) afirmam que as contribuições de Freire (2011) tornaram-se referência para o campo do currículo, sobretudo pelo caráter de transformação social a que suas concepções empregaram a essas discussões. Para Freire (2011), a compreensão sobre o currículo contribui para a emancipação dos sujeitos e tem o diálogo como categoria dinâmica do pensamento.

As autoras afirmam que a educação bancária, criticada por Freire (2011) e utilizada para se referir as concepções tradicionais do currículo, que compreendem os estudantes como depósitos a serem preenchidos por conteúdos dominados pelo professor, desconsidera a autonomia e a curiosidade, tendo o comportamento passivo e receptor como característica marcante dessa concepção. Destacam a crítica de Freire sobre esse tipo de educação que não permite a conscientização e a crítica, exigem apenas a memorização e a aceitação, desumanizando o processo.

Menezes e Santiago (2014) afirmam que a educação libertadora, também apresentada por Paulo Freire, se fundamenta na consciência crítica, capaz de perceber a realidade social e superar a ideologia de opressão, percebendo o ser humano como sujeito de sua história, a qual reconhece ser inacabada. Enfatizam que os sujeitos da educação são estudantes e professor, que juntos dialogam e problematizam, construindo assim, o conhecimento.

A atitude dialógica é apresentada por Menezes e Santiago (2014) como um movimento que permite reflexões críticas sobre a realidade, possibilitando transformações. A liberdade de expressão de ideias, “o que pensam e por que pensam, junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico - problematizador da realidade” (*Idem*, p.52).

Menezes e Santiago (2014) também afirmam que a prática dialógica pressupõe a escuta, que também faz parte da essência da teoria de Paulo Freire. Destacam que para ele, a escuta é tão importante quanto a fala, e que o escutar exige muito mais do que o silenciar para ouvir o outro: exige a disponibilidade em ouvir sem preconceitos, possibilitando uma postura consciente diante do que está sendo apresentado, exige humildade, tolerância e é fundamentada na reciprocidade e no amor, enquanto atitude pedagógica.

A situação de reciprocidade vivenciada no movimento de fala-escuta é discutida por Menezes e Santiago (2014) como uma possibilidade de ampliação de competências comunicativas, que são necessárias para uma convivência democrática. Segundo elas, o diálogo remete a ausência do autoritarismo, pois para que uma relação dialógica seja estabelecida, é necessária a criação de espaços de participação e um clima de abertura e disponibilidade.

A escolha dos conteúdos programáticos é uma das preocupações quando se fala em currículo. Sobre isso, as autoras trazem as reflexões de Freire (2011), que afirma que a seleção dos conteúdos é de natureza política e não podem ser desconectados da totalidade, não podem ser fragmentos dela. Somente com a compreensão da totalidade os conteúdos ganham significado. Nesse mesmo sentido, está a afirmação de Arroyo (2011), quando apresenta que não é possível pensar em uma perspectiva emancipadora e continuar hierarquizando as disciplinas. Para ele:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos, e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2011, p. 117).

Menezes e Santiago (2014, p.54) acreditam que na perspectiva de um currículo emancipatório, “a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas também deve desmistificar a realidade para provocar a ação consciente”. Enfatizam assim, a importância de uma organização curricular pautada na realidade, no cotidiano, a qual deverá

permitir ao estudante um maior poder de intervenção em sua realidade, sendo capaz de transformá-la.

Menezes e Santiago (2014) afirmam que o valor de uma prática humanizada e libertadora, que permita aos sujeitos envolvidos estabelecer sentido ao que está sendo vivenciado é capaz de desenvolver criticidade e empatia. O diálogo se apresenta como fator indissociável da busca por uma educação emancipadora. Sem ele, volta-se a teoria da educação bancária em que a relação de poder impera, obrigando o estudante a se colocar como ser passivo diante de um movimento que deve ser libertador. A busca por um currículo comprometido com a humanização dos sujeitos é um desafio, mas fica evidente que sem essa construção, reproduzir-se-á uma sociedade apática, sem poder de transformação. Investir nessa relação dialógica, na escuta cuidadosa e na construção de conhecimentos que permitam a criticidade, se colocam como norteadores de uma ação educativa libertadora.

Morgado (2013), por sua vez, no texto “Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia”, apresenta uma reflexão sobre a necessidade de resgatar as projeções para o futuro, visto que o sentimento de imediatismo cresce aceleradamente. O autor aponta que essa situação exige que o currículo seja repensado e se assuma como um espaço coletivo de reflexão, oportunizando a busca por uma educação em que os valores se tornem eixos estruturantes de uma sociedade mais justa.

Para Morgado (2013) é importante repensar a missão social da escola e a defesa de um currículo construído de maneira coletiva, estimulando a participação e a reflexão de todos os envolvidos, intencionando o desenvolvimento de uma educação mais democrática. Para Arroyo (2007):

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as) [...]. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos [...]. Sem dúvida, o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica. Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos. Tornam-se produtores coletivos do currículo (ARROYO, 2007, p.20).

Transformar a escola em um local agradável e de referência social é, de acordo com Morgado (2013), um desafio aos professores, que diante a tantas mudanças sociais, se vem compelidos a resgatar e criar estratégias que transformem a escola nesse local e coloca o

currículo como uma possibilidade de garantir essa mudança, tornando os alunos, sujeitos do processo de construção do saber. Nas palavras de Giroux (1997):

Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares. O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social (GIROUX, 1997, p.39).

A partir de quatro eixos de análise, Morgado (2013) possibilita reflexões acerca do currículo buscando o que ele denomina de uma “nova utopia”. Esses eixos abordam conceitos que vão desde as inúmeras mudanças sociais e seus reflexos na educação. O autor aponta o quanto os avanços tecnológicos e ideologias socioeconômicas estão gerando um modelo de sociedade individualista e competitiva; a necessidade de redemocratizar a escola, tanto na perspectiva de compreender as mudanças vividas e também idealizar e concretizar processos de ensino e aprendizagem mais eficazes diante dos estudantes que a frequentam.

Morgado (2013) também chama a atenção para a necessidade de se abandonar uma visão mais tradicionalista do currículo, em prol de uma concepção mais participativa e de aprendizagens socialmente mais reconhecidas. Além disso, aponta a urgência de recolocar a educação e os professores em um lugar de reconhecimento e valorização. Enfatiza que a construção de um currículo que pretende ser democrático, implica em participação e compromisso de todos os envolvidos. O que efetivamente definirá a qualidade democrática do currículo é a maneira como ele será desenvolvido na prática.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por dar-lhe o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Assim como Sacristán (2000), Morgado (2013) acredita que é fundamental a importância da participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na busca de uma educação democrática e transformadora. Sacristán (2000, p. 15) afirma que “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar

a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas”.

Repensar o currículo e vive-lo de maneira participativa é um desafio, ainda mais quando nos reportamos as intensas mudanças sociais e tecnológicas que vivenciamos nos últimos tempos, o que influencia para posturas individuais e imediatistas, fazendo que o futuro não seja algo que mereça tanta atenção. Assim, são necessárias ações que possibilitem essa participação no presente, para que o futuro seja construído de uma maneira mais humanizada, participativa e democrática.

Considerando essa perspectiva emancipadora, Libâneo (2015) aponta a possibilidade de se estabelecer uma relação interdisciplinar nos currículos abertos, que oferecem maior autonomia aos envolvidos, integra disciplinas e flexibiliza objetivos e competências. Para o autor:

Entre as características assinaladas nos currículos abertos está a interdisciplinaridade, que atualmente é um dos mais importantes elementos do formato de currículo que corresponde melhor, a uma proposta curricular de cunho cognitivo e social (LIBÂNEO, 2015, p. 152).

Essa proposta interdisciplinar do currículo possibilita um olhar pautado na formação do indivíduo como um ser total, não munido apenas de conceito e visto como mero receptor de informações, mas um ser atuante, capaz de questionar, intervir em seu contexto e contribuir de maneira participativa no meio em que está inserido.

2.2 Interdisciplinaridade: um olhar sobre a escola a partir de uma perspectiva sistêmica

Ao buscar compreender a função social da escola, nos reportamos a diferentes assuntos que fazem parte de sua organização. Há que se mencionar a importância do currículo no sentido de se criar a possibilidade do desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar para que a ação escolar contribua para a formação integral do aluno. Ao falar em educação integral, intenciona-se para a necessidade evidente de se pensar em educação em seus diferentes âmbitos, como proposto pela LDBN 9394/96:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1996).

Assim, no anseio por uma nova postura diante do conhecimento, faz-se necessário pensar em aspectos implícitos do processo de ensino e aprendizagem, aspectos que existem nas entrelinhas dessa busca constante do aprender e ensinar, aspectos que não se limitam aos conhecimentos técnicos das disciplinas e envolvem o despertar para uma atitude interdisciplinar.

Compreender o aluno como um ser humano multidimensional exige uma prática escolar pautada na busca constante desse desenvolvimento amplo. Morin (2000, p.42) destaca que “Unidades complexas como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional”, impossibilitando assim, a compartimentação dos saberes, que conduz a um saber descontextualizado. O excesso de especializações e parcelamentos dos saberes, impedem que o conhecimento seja articulado e somado aos diferentes segmentos do desenvolvimento humano, fortalecendo uma visão fragmentada e individualizada dos alunos que estão inteiros, em um espaço dito de aprendizagem, mas que ainda são colocados a vivenciarem ações educativas parceladas e compartimentadas, não havendo nenhum movimento de diálogo entre elas e os profissionais que as apresentam.

Ainda segundo Morin (2000):

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. [...] a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (MORIN, 2000, p. 43).

Nesse sentido, há que se compreender o conceito de interdisciplinaridade. De acordo com Lenoir (2005-2006), há uma série de definições que permeiam o sentido da Interdisciplinaridade. Para ele:

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de

uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações. (LENOIR, 2005-2006, p.2)

Para o autor, há três diferentes concepções culturais do conceito de interdisciplinaridade, sendo elas: a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica.

A lógica do sentido permite recorrer aos saberes interdisciplinares. De origem europeia, mais especificamente, francesa, preocupa-se com questões epistemológicas, ideológicas e conceituais. Prioriza a instrução como uma forma de aquisição de conhecimento e entende a interdisciplinaridade como um “saber-conhecer”, ou seja, direciona-se para um “saber- saber”.

A lógica da funcionalidade é considerada prática e operacional, como uma forma de instrumentalização do saber. Orienta-se nos princípios de liberdade americanos, e fundamenta-se no desenvolvimento de um “saber-agir” no mundo, entendendo que o desenvolvimento do ser humano se dá pela vivência do “saber-fazer”.

A lógica da funcionalidade destaca o autoconhecimento, a intersubjetividade e o diálogo. A partir de uma perspectiva fenomenológica, permite um olhar sobre a intersubjetividade dos sujeitos inseridos no ambiente interdisciplinar da escola, e que por consequência, são inseridos na vivência social (no mundo). Aborda o “saber-ser” do educador. O educador, enquanto sujeito que aprende e que ensina, dentro sua construção de saber pessoal e profissional, se descobre interdisciplinar e a partir de sua subjetividade é capaz de oferecer aos estudantes a oportunidade de construção de sua própria identidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que a interdisciplinaridade engloba a aprendizagem de forma unificada e não em diferentes pedaços. É necessário ter a consciência de que o conhecimento não é algo fragmentado e de que a interdisciplinaridade existe para permitir que se evidenciem os pontos de convergência e complementaridade entre os diferentes saberes.

Fazenda (2001), nesse sentido, considera a interdisciplinaridade como uma nova postura frente ao conhecimento devido a sua possibilidade de revelar aspectos ocultos e aparentemente expressos da aprendizagem, fazendo com que haja reflexão sobre eles. Para a autora, essa postura exige um olhar atento às questões do conhecimento, seja ele de natureza escolar ou científica. Este olhar atento, por sua vez, proporciona uma compreensão não apenas de aspectos conceituais, mas, e inclusive, de aspectos culturais:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p.17).

É fato que a fragmentação está presente em distintos setores da sociedade, como na divisão do trabalho e nas especializações acadêmicas (MORIN, 2011). De acordo com o autor, os avanços disciplinares das ciências trouxeram inconveniências como o parcelamento e a fragmentação do saber. Essa separação não possibilita ações integradas que propiciam momentos de aprendizagem coletivos. No entanto, há que se ter um olhar atento para superar tal fragmentação e caminhar em direção a um saber mais plural e complexo:

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, o saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários (MORIN, 2011, p.33-grifos do autor).

Fazenda (2001, p.14) expressa que “O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade”. A autora aponta cinco princípios que subsidiam uma prática interdisciplinar, destacando que a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Os princípios referidos por ela são: humildade, coerência, espera, respeito e desapego, por meio dos quais destaca-se a importância da contextualização desses princípios, visto que exigem um processo reflexivo e abstrato.

A autora ressalta ainda que “A interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas” (*Idem*, p.15).

Ao falar sobre a **humildade** como princípio da interdisciplinaridade, Alves (2001, p.61), a coloca como “[...] virtude lúcida, sempre insatisfeita consigo mesma. É a virtude do homem que sabe não ser Deus”, dessa forma, reconhece-se a importância de das relações existentes na escola, relações muitas vezes centradas no sentimento de autoridade e submissão.

A percepção de que todos podem, de alguma maneira, contribuir para o processo formativo, tornando esse movimento um movimento de aprendizagem coletiva, uma construção

do conhecimento amparado por vários atores. Essa aceitação de que o outro também é conhecedor de algo e isso pode agregar ao que eu sei, impede a criação de barreiras, possibilita interações e facilita o conhecimento.

A humildade dentro da prática educacional pode ser concretizada por meio de atitudes que garantam a partilha de responsabilidades e que sirvam de norteadoras nas relações estabelecidas. Ranghetti (2014) aponta que nessa relação, é necessário que alunos e professores, estejam inteiros, o que exige humildade.

Humildade na utilização das palavras, nos gestos, nos símbolos que manifestam o não e o sim. Humildade em dividir para ampliar o grau de significação dos achados. Humildade para aceitar as diferenças e nelas encontrar subsídios para redimir a distância que os tornam diferentes (em conhecimento) (RANGHETTI, 2014, p. 205).

Assim, a humildade se faz necessária para a prática que intencione uma educação transformadora. Exige uma disposição a mudanças, uma abertura ao novo, mesmo sabendo que esse novo trará incertezas. Para Ramos (2001), a humildade em rever paradigmas que tradicionalmente foram construídos ao longo da experiência, intensifica ainda mais o movimento de mudanças que reorganizam o fazer.

Nesse movimento, cada avanço assume uma dimensão de vitória e consolida um processo que ganha forças e se amplia: a mudança de faz num permanente construir, que possibilita aos poucos, ultrapassar o imutável e o rígido. Na superação das contradições, dos insucessos, dos erros arduamente assumidos, procurando o sentido de FAZER, torna-se possível perceber os verdadeiros indicativos de mudança! (RAMOS, 2001, p. 72)

Josgrilbert (2002) destaca a importância da atitude diante de uma postura interdisciplinar. Atitude que articula e permite a relação da prática com a vida. Segundo a autora, uma atitude construída com confiança, concretiza a relação dialógica e pressupõe parceria, participação, a generosidade, humildade, enfim, a transformação do ser passivo em agente do saber.

A atitude do professor deve ser a de instigador da curiosidade, que conduza sua prática e a de seus alunos, criando momentos de reflexão, construção e transformação. É imprescindível o abandono de práticas estáticas e o posicionamento de autoria diante de uma ação participativa e libertadora.

A **espera** como princípio da interdisciplinaridade reporta a uma constante existente dentro da educação. A compreensão de que cada aluno precisa de um tempo, a serenidade em

reconhecer que mesmo as sementes sendo plantadas juntas, a colheita precisa respeitar o tempo de cada um. Essa espera pela colheita, respeitando o tempo certo de cada semente germinar, não é sinônimo de paralização diante da realidade, vista como algo paralisado, pelo contrário, essa espera situa-se no trabalho que movido por ações intencionais, contribuem para o melhor resultado.

Na educação, ESPERAR (grifos do autor) é uma constante. O professor e a professora sabem, não importa o grau de especialização ou o nível de ensino, que o aluno, a aluna, precisa de tempo, tempo de ESPERA/ amadurecimento para introjetar conhecimentos, torna-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida. (CASCINO, 2002, p. 109)

Essas ações intencionais corroboram para reflexões importantes acerca do tempo escolar, repensar que muitas vezes, não se consegue respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, por estarmos inteiramente no cumprimento de tarefas, o que Queluz (2001) denomina de “tarefeiro”, atribuindo a este tempo, apenas aspectos disciplinares fragmentados.

Para que os talentos, de que os alunos são dotados, sejam contemplados na e pela escola, a qualidade do tempo escolar vivido precisa incorporar os momentos de criação, tornando-se progressivamente mais criativo e menos tarefeiro. (QUELUZ, 2001, p. 141)

Dessa maneira, para alcançar resultados com qualidade, é necessário intencionar as ações, saber o que se pretende e construir de maneira mais ativa e reflexiva os procedimentos para o alcance dos objetivos, deixar de ser, tanto os professores, quanto os alunos, meros executores de tarefas.

Fazenda (2001) afirma que, em meio a tantas mudanças em busca de uma educação mais livre, a espera se torna algo inevitável. No entanto, essa espera não deve ser considerada uma espera passiva, mas sim, um espera vigiada.

Alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade. Ela exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído. (FAZENDA, 2001, p. 18)

O **respeito**, também considerado um princípio da interdisciplinaridade, sustenta-se nas ações educativas que se desencadeiam na escola. Fundamenta-se na afirmação de Freire (2011, p.31): “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Para o autor, há uma relação direta entre o ato de ensinar e os sujeitos que estão nesta relação. Para ele, o respeito deve permear todas as ações que esses sujeitos estabelecem, bem como o discurso e a prática do professor: “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]” (*Idem*, p.32).

Conhecer o aluno, conhecer sua realidade, acreditar em sua capacidade e oferecer um ambiente em que possa ampliar seus conhecimentos, estimulando-os ao seu desenvolvimento integral são ações que indicam que o respeito perpassa as ações da escola. Comunicar-se com o aluno, trocar, partilhar e acolher, são características que Ranghetti (2014) enfatiza como fundamentais para que essa comunicação seja efetiva e assim, o respeito seja um valor inerente ao processo educacional.

Fazenda (2001) afirma que a parceria se estabelece como valor condicionado ao respeito, enquanto elemento crucial na busca por uma educação transformadora. A parceria surge como algo indissociável da participação e colaboração dentro da escola e só pode ser mediada por ações de respeito.

Os aspectos apontados até agora retratam a urgência de uma mudança de atitude dos envolvidos com a educação. As mudanças exigidas nas concepções e nas práticas incitam a um dos princípios da interdisciplinaridade que é o desapego.

O **desapego**, outro princípio da Interdisciplinaridade, implica em uma compreensão associada ao processo de transformação e incertezas vivido na contemporaneidade. Ao considerar que o conhecimento está sempre em mudança, o princípio do desapego torna-se necessário ao evidenciar que é preciso desprendimento de conceitos e de práticas. Para Tavares (2002) é preciso também resiliência para o exercício do desapego, uma vez que a resiliência dá a ideia de flexibilidade e elasticidade, as quais garantem um movimento de transformação que, por sua vez possibilitam o fortalecimento dos sujeitos.

Nota-se que o desapego está intimamente relacionado à humildade, pois exige desprendimento de paradigmas que fazem parte da prática docente por meio de suas experiências e vivências. A atitude de desapego permite que as possibilidades de mudanças aconteçam, com que as relações sejam fortalecidas e a aprendizagem faça sentido para todos os envolvidos.

Outro princípio interdisciplinar é a **coerência**. De acordo com Giaccon (2001, p. 92), a coerência “é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento [...] quem não for coerente não consegue ser interdisciplinar”.

O fazer interdisciplinar permite que a visão fragmentada do conhecimento, segmentando-o em disciplinas fechadas dê espaço para uma prática mais contextualizada e essa contextualização exige uma atitude coerente entre o pensar, o agir e o fazer.

Freire (2011, p.52), acredita que a coerência é o alicerce que sustenta as práticas educativas. Para o autor, é fundamental a busca contínua por uma ação coerente. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. A busca por compreender os princípios que regem a prática educativa e move as atitudes dos professores deve proporcionar uma coerência entre o que o professor pensa, o que fala e o que faz. Para Freire (2011),

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2011, p.38).

Percebe-se, nesse sentido, o quão atual é o pensamento de Freire (2011). Para o autor, a atividade educativa deve primar pelo desenvolvimento de uma relação dialógica entre os sujeitos que compõem as atividades de ensino. Para ele, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*Idem*, p. 40). Nesse movimento, salienta-se a necessidade de se pensar sobre a necessidade do desenvolvimento de competências coletivas, o que só é possível quando se considera a educação como um constante movimento, que deve ter como fio condutor a coerência.

Ao pensar a educação sobre esse pressuposto, integral e complexo, é possível visualizar a importância dos cinco princípios da interdisciplinaridade propostos por Fazenda (2001) como articuladores de um processo educacional capaz de conceber a formação humana em sua totalidade, capaz de subsidiar uma prática de fato participativa, que envolve valores que implicitamente fazem parte do fazer pedagógico.

Tendo o diálogo como base de construção das relações e sentimentos como empatia, amor, afetividade, olhar, formação e humanização e como atributos inerentes a rotina escolar, a interdisciplinaridade é uma atitude que precisa ser incorporada nas práticas educativas.

Luck (2013) apresenta subsídios expressivos na busca de uma compreensão interdisciplinar para uma educação humanizada, participativa e emancipatória. Para a autora,

A interdisciplinaridade, do ponto de vista da elaboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles, e com o sentido de alarga-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo. (LUCK, 2013, p. 46)

O desafio de reconhecer o conhecimento como algo vivo e articulado à realidade, enseja o educador a procurar por reflexões sobre práticas que colaborem para uma educação que vislumbre a formação do homem em sua plenitude, uma educação que possibilite uma interligação dos saberes, derrubando barreiras entre as áreas dos conhecimentos e estabeleça um diálogo entre elas, superando sua minimização e alargando as problematizações acerca das realidades vividas pelos alunos, atribuindo sentido ao que está sendo explorado.

A busca pela apreensão da realidade e percepção de poder nela intervir é um objetivo importante da educação libertadora. Pensar em interdisciplinaridade é pensar em participação, criticidade, problematização, diálogo, quebra de barreiras, humanização, enfim, é pensar na possibilidade de alargar as chances da construção de uma escola efetivamente participativa, que desapegue de práticas tradicionalistas e dê espaço para que a democracia seja efetivamente cumprida dentro da organização social, que é a escola.

Nesse processo construtivo de uma escola participativa, a interdisciplinaridade se apresenta como uma atitude capaz de garantir as mudanças necessárias. No entanto, ela deve ser desenvolvida de maneira construtiva, pois não há a possibilidade de se impor uma atitude interdisciplinar. Ela nasce, se constrói:

[...] interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vive-la plenamente. (LUCK, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva, o professor precisa considerar a vivência dos alunos, transformando os conteúdos programáticos distantes da realidade, em ações escolares que forneçam os subsídios necessários para a construção de um conhecimento significativo e, assim, transformador e humanizado. Apreender o que está sendo proposto deve ser o foco do professor

que acredita nessa possibilidade. Abdicar de uma prática em que os conteúdos sejam transmitidos de maneira compartimentada e descontextualizada, passa a ser uma atitude inerente de um professor interdisciplinar, de um professor que reconhece em seu trabalho a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e humana.

3 A AVALIAÇÃO E OS CONSELHOS DE CLASSE

Quando falamos em avaliação, certamente não estamos atribuindo ao termo o mesmo significado porque não há um só tipo de avaliação. A avaliação é uma constante em nossa vida. Nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, ou em nossas atividades de lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo e também sobre o resultado de nossos trabalhos. Em algum momento, no transcurso de nossas ações, estaremos fazendo avaliações, através de respostas a questões do tipo: Como é que estou me sentindo? Estou gostando de estar onde estou, do que estou fazendo? Está valendo a pena estar aqui? A minha decisão foi acertada? (SAUL, 2001, p.9).

A maneira como se dá o processo avaliativo está diretamente relacionado à forma como é concebida a escola e a educação. Pensar em avaliação exige um repensar sobre a prática e sobre as ações que a norteiam.

Saul (2001, p.9) afirma que a avaliação que é feita no cotidiano possui características diferentes da avaliação que é realizada na escola. Para a autora, “na escola, a avaliação é formalizada, é mais complexa do que a avaliação cotidiana, deliberada e tem caráter público. Além disso, incide sobre diferentes alvos: o aproveitamento do aluno, o plano escolar, o currículo, os textos, o desempenho do professor”. Por esse motivo, é importante conceber que a avaliação na escola não deve ser compreendida a partir de um único fator, como o rendimento do aluno, por exemplo. Para a autora, “a avaliação pode ter muitos outros objetos, além do rendimento escolar” (*Idem*, p.9)

Ao direcionar as reflexões sobre o tema avaliação, na grande maioria das vezes, é possível resgatar uma lista extensa de palavras, que muitos consideram como sinônimos de avaliação, como afirma Hoffmann (2011): notas, provas, resultados, fracasso, sucesso, desempenho, aprovação, reprovação. Isso também mostra o que culturalmente se definiu como avaliação escolar: um momento de checagem dos processos de aprendizagem, sobretudo acerca dos aspectos conceituais e epistemológicos

Luckesi (2011, p.20) faz apontamentos sobre as concepções de avaliação que estão presentes nas ações educativas e norteiam o que denomina de “práticas liberais tradicionais”. Para o autor, as escolas desenvolvem uma pedagogia de exames, na qual, dentro do processo formativo, predomina-se a nota, deixando de considerar o percurso ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação dentro dessa concepção que tem o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, e o aluno como mero receptor de informações, e

tem nas provas sua mais expressiva forma de ameaças, é usada como um instrumento disciplinador, para que a manutenção de condutas sociais sejam garantidas e a memorização dos conteúdos transmitidos possa ser reproduzida em exames.

Observa-se que as concepções sobre avaliação variam, mas uma das concepções que permanece ao longo dos anos e das práticas docentes é o uso da avaliação como instrumento de disciplina, condicionando notas e resultados ao comportamento disciplinar dos educandos. Essa concepção é tão presente quanto a cultura de que avaliação é apenas um instrumento de medição, destinado a constatação sobre a aprovação ou reprovação dos alunos.

Essa percepção é das mais enraizadas dentro da unidade escolar, e muitas vezes questioná-la implica em desestruturar uma atitude que culturalmente foi construída e apoderou o professor e a instituição, que encontram nas atribuições de notas, uma maneira de ter o controle disciplinar e manter a autoridade diante a rotina de sala de aula. Para Hoffmann (2014, p.109), “A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emitem a partir dessa correção”.

Essa ação corretiva inibe uma ação mediadora do professor que poderia, por meio da avaliação, pensar em ações que possam melhorar a sua prática para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos. Enquanto a avaliação for vista como apenas algo que constate o fracasso ou o sucesso de um grupo de alunos, a qualidade da avaliação será sempre questionada ou dirigida para um grupo seletivo de estudantes. Hoffmann (2014, p.110) também destaca a dificuldade das famílias, professores, diretores e supervisores em abandonar “expectativas seculares sobre o trabalho de correção”, pois as mudanças envolvem concepções que foram se construindo.

Luckesi (2011) destaca o quanto as mudanças de paradigmas são aspectos delicados, pois não envolve apenas a busca por conhecimento técnico, o qual está acessível facilmente nos dias atuais, mas mudança de prática, abandonar hábitos que conduzem a prática dos professores há tempo, e isso é difícil.

Os conceitos poderão ser aprendidos nos livros e nos artigos de revistas especializadas, assim como em conferências e debates, a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre assentados sobre conhecimentos significativos e válidos. Certamente que essa aprendizagem não se fará de um dia para o outro ou de um momento para outro. É uma aprendizagem que exige tempo e atenção específica, na medida em que herdamos e constituímos hábitos que conduzem a uma forma automática de agir. (LUCKESI, 2011, p.30)

Dentro de uma perspectiva tradicional, a avaliação da aprendizagem escolar é vista com a função de classificar, examinar um determinado conhecimento e apontar o resultado final. Resultado esse que é recebido pelo sistema e transformado em gráficos, apenas com dados estatísticos genéricos, que apontam notas, mas que desconhecem os caminhos utilizados para a aquisição das mesmas. Para isso não é preciso considerar o percurso corrido pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não é percebida em uma perspectiva construtiva, geradora de reflexão sobre o ato pedagógico, ela seleciona e classifica apenas.

A espera por resultados negativos torna-se parte da rotina, a insegurança em não alcançar as expectativas que para os alunos são abstratas, impede que haja uma corresponsabilização pelos resultados, e o fracasso seja sempre atribuído como responsabilidade única do aluno, dando ao professor o sentimento de poder, como pode ser observado na charge da figura 4.

Figura 4 – Resultado final



Fonte: <http://ep376.blogspot.com.br/2011/05/avaliacao-no-contexto-escolar.html>. Acesso em: 08.fev.2018.

O medo e insegurança gerados pela verificação dos resultados, que ainda hoje é realizado por meio da avaliação como demonstra a situação apresentada pela figura 4, apresenta uma conotação negativa a ela, que se concebida e realizada dessa maneira, realmente, não contribuirá com o processo educativo, será apenas um criadouro de receios e distanciamentos. Isso aponta que o processo avaliativo muitas vezes está desarticulado dos processos de ensino e aprendizagem, prejudicando inclusive, a relação entre professor e aluno, “que devido a concepção conservadora, deixa de ser uma relação entre sujeitos e passa a ser uma relação entre coisas: notas” (LUCKESI, 2011, p.41).

Ao considerar a nota o principal objetivo da avaliação atribui-se a um pedaço de papel a autoridade de apontar os resultados obtidos pelos alunos e nega-se ao professor, enquanto gestor do processo, a capacidade de atribuir à avaliação a função de nortear decisões que

contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2003) denuncia que a avaliação precisa compor a mesma lógica que orienta o projeto educativo, no qual a compreensão do processo de aprendizagem percorrido pelo aluno, entendido por meio de avaliação e reavaliação constantes, deveria ser muito mais importante que as “medidas” que lhe são atribuídos:

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos e menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação (LIBÂNEO, 2003, p. 205).

Sob este mesmo conceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) afirma que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) 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 [...] (BRASIL, 1996, art. 24, parágrafo. V, s/p).

A diretriz apontada pela LDB 9394/96 mostra uma concepção mais crítica acerca da avaliação escolar, uma vez que pontua a importância de se considerar o processo de aprendizagem e de avaliação. Para Luckesi (2014), houve um equívoco na interpretação dessa lei, principalmente envolvendo os termos quantitativo e qualitativo. O autor destaca que por meio dessa distorção de sentidos, atribuiu-se aos aspectos quantitativos, aos resultados expressados em notas e aos aspectos qualitativos, a aprendizagem de condutas de valores.

Na verdade, para o autor, as questões quantitativas não deixam de ser valorizadas e se referem a quantidade de conteúdos a serem ensinados, mas não devem ser elas a terem destaque. O que deve sobressair-se então, são os aspectos de ordem qualitativa, os que fazem sentido e se tornam usuais na vida dos alunos, visando sua atuação na sociedade e não o depósito de informações, que sem contextualização se tornam mera quantidade, saberes factuais que, sem sentido, se perdem no decorrer do tempo e não apresentam qualidade. É nessa perspectiva de qualificação que a avaliação deve seguir, enquanto qualificação dos resultados. Assim, Luckesi (2011) propõe que:

[...] a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição da qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que

direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2011, p. 54)

Defende ainda que, dessa maneira, o foco da avaliação deixa de ser classificatório e examinador, característica que perpassa os anos e a partir dessa perspectiva, o aluno passa a ser considerado um sujeito ativo no processo e a avaliação desempenha **um caráter formativo** e cooperativo, perdendo o caráter examinador de resultados. A LDB 9304/96 (BRASIL, 1996) determina que sejam observados os critérios para uma avaliação contínua e cumulativa, enfatizando que o caminho percorrido é mais significativo que os resultados apresentados por meio de provas finais.

Essa concepção também é defendida por Luckesi (2011), quando afirma que a avaliação é meio e não fim em si mesma. Para o autor, é importante que tenhamos a consciência de que esse olhar construtivo ainda não conseguiu ocupar um lugar hegemônico nas práticas pedagógicas, e que ainda somos direcionados pela prática de uma pedagogia tradicional, que concebe o ser humano como um ser estático.

As crenças que, se modo consciente ou inconsciente, dirigem nossa ação educativa constituem os critérios políticos-pedagógicos que orientam nossos atos no cotidiano. Infelizmente, na maior parte das vezes, nossas crenças atuam de modo inconsciente, sob a forma de senso comum, decorrente de crenças e hábitos adquiridos e sedimentados ao longo da história pessoal e social. (LUCKESI, 2011, p. 25).

A permanência de uma prática polarizada em exames mostra a dificuldade apresentada pelos sistemas e equipes escolares em sobressair ao senso comum, pois é inegável que realizar algo novo, exige - e muito - de quem está realizando, ainda mais ao falarmos em educação, que tem seus objetivos pautados em índices e muitas vezes o seguimento de diretrizes deve ser cumprido na íntegra. Propor uma transformação no modo de fazer pode ser um grande desafio. Mas, justamente por se tratar de educação, uma área voltada ao desenvolvimento humano, é preciso transbordar sobre os conceitos cimentados e transcender visando o desenvolvimento pleno de ações que qualifiquem o processo, que vislumbrem conseqüências positivas e práticas transformadoras. Para isso, questionamentos são fundamentais e devem fazer parte da prática educativa, pois refletir sobre as ações é crucial para o aperfeiçoamento. Nessa visão, Luckesi (2011), mostra a importância da disponibilidade para o aprender e a humildade em abrir mão de conceitos praticados.

Na passagem dos muitos anos de vida escolar na história da modernidade o que se viveu foram exames escolares. Para mudar isso, há que se aprender um novo modo de ser e agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, em nosso senso comum, em nossos estados emocionais, que tem sua base em nossa história biográfica pessoal. (LUCKESI, 2011, p. 32)

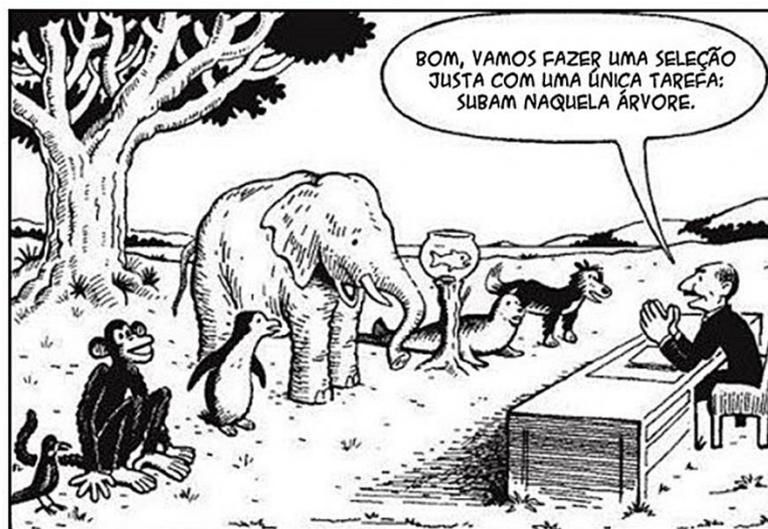
Embora, seja um grande desafio à educação, conforme aponta Hoffmann (2011, p. 12), “a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor”. Assim, essa mudança de paradigma sobre avaliação, tornando o aluno corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, torna-se desafiadora, mas pode contribuir para a construção de uma escola mais emancipadora e participativa, favorecendo uma participação social crítica e responsável, valorizando a formação integral do aluno, transformando a realidade.

Um aspecto que pode contribuir para uma mudança de atitude diante da avaliação é a concepção que se tem sobre o ser humano. Segundo Luckesi (2011), se o ser humano for considerado como um ser pronto, pacífico, receptor de conhecimento, o resultado final basta, pois ele apresentou o resultado que foi capaz de apresentar. Nesse caso, o ato de examinar se contenta com qualquer resultado, pois a aprendizagem depende apenas das condições do estudante. Mas, se o ser humano é concebido como um ser em movimento, em processo de desenvolvimento, os resultados apresentados podem ser aperfeiçoados no processo, não são taxativos e o ato de avaliar apoia a busca de soluções para os impasses percebidos.

Zabala (1998, p. 197), aponta que “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam”. Essa mudança de concepção é o primeiro passo para que a prática também seja modificada, para que a avaliação garanta a oportunidade de sucesso a todos. As constantes classificações e estabelecimentos de parâmetros homogêneos fazem dos processos de avaliação procedimentos excludentes, classificatórios, e até muitas vezes maldosos. A partir do momento que segrega e rotula os estudantes, oferecendo-lhes constantes encontros com o fracasso, com o medo, com o sentimento de incapacidade, por meio de instrumentos inadequados, que desconsideram as individualidades, que expõem fragilidades, sem oferecer recursos de fortalecimento, condutas ameaçadoras, que denigrem a imagem e colocam em jogo a autoconfiança, a ousadia próprias das crianças e do adolescentes e ainda se ocupa de divulgar para todos os resultados insatisfatórios, o processo pode ser considerado maldoso.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a lógica que sustenta os processos avaliativos na escola. Muitas vezes, são utilizados critérios padronizados para a avaliação em nome de um discurso respeitoso para com as diferentes habilidades dos sujeitos que são avaliados, como pode ser observado na figura 5.

Figura 5 – Critérios padronizados



Fonte: <http://www.feuc.br/revista/index.php/tag/avaliacao-escolar/>. Acesso em: 08.fev.2018

Ao solicitar que os animais, com diferentes características, subam na árvore, o avaliador, em nome de um critério comum, expõe os bichos a uma situação delicada. Obviamente, o macaco terá êxito na tarefa, pois é próprio de sua natureza subir em árvores. O peixe não terá qualquer chance, pois sequer pode sair da água.

É claro que as condições a que se vivencia a escola não se encontram no limite máximo do apresentado pela figura 5, no entanto, oferece elementos importantes para que seja possível discutir sobre a avaliação. Na escola, há o estabelecimento de padrões, em que independente da individualidade de cada um, de suas habilidades, da realidade vivida e do tempo necessário, todos devem se submeter e muitas vezes assumir a culpa pelo resultado insatisfatório, isentando os critérios utilizados e as instituições da responsabilidade pelos procedimentos. Muitas vezes, o olhar que se tem sobre a avaliação é unilateral e não considerando todos os elementos que a constituem, como aponta Saul (2001). A autora afirma que:

É evidente que o fato de o aluno se interessar, estar atento, realizar uma série de ações complementares dentro e fora da escola é importante para que ele tenha bons resultados. No entanto, o esforço do aluno não é o único determinante do seu desempenho. Pensar e afirmar isto é apoiar o raciocínio e a conclusão em pressupostos individualistas que atribuem o sucesso

exclusivamente ao esforço individual. Nesta filosofia de corte neoliberal, quem se esforça, vence; quem não se esforça, sai-se mal (SAUL, 2001, p. 16).

Assim, uma tomada de consciência sobre a maneira de agir e conceber a avaliação pelo professor requer uma postura de desapego e criticidade, fazendo com que a busca pela essência das crenças construídas e enraizadas ao longo do percurso do fazer docente, se amplie e muitas vezes se reconstrua, transitando, de acordo com Luckesi (2011), de senso comum, para o senso crítico.

Para aprender – e efetivamente praticar- a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma “desconstrução” de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento. (LUCKESI, 2011, p. 178).

Outra demanda vinda de uma concepção mais crítica de avaliação é a criação de espaços para diálogos e reflexões, para que, por meio de conversas, trocas de ideias e discussões acerca de opiniões se possa construir um ambiente de aprendizagem democrático e solidário. Freire (2011, p. 54) destaca que “o ideal é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho de professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

A **constatação do fracasso** cria um movimento que em nada agrega no processo de ensino e aprendizagem. Quando a prática é voltada para a espera pelo resultado, há uma crença equivocada de que a aprendizagem se dá espontaneamente, reflexo de uma concepção em que o professor ensina e o aluno aprende se quiser, sendo os resultados insatisfatórios, frutos de seu desinteresse ou falta de empenho, todos fatores extraescolares. Tal situação pode ser observada na charge expressa pela figura 6.

Figura 6 – Constatação do fracasso



Fonte: <http://claudia07ferr.blogspot.com.br/2012/11/avaliacao-escolar.html>. Acesso em: 08.fev.2018

A figura 6 demonstra uma clareza, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, de que o seu fracasso na avaliação era o único resultado possível. Isso indica que, tanto o professor quanto o aluno acreditam que, não importa quais processos de ensino são pensados, o fracasso é absolutamente esperado nos processos avaliativos.

Contrariamente a essa visão, quando a prática é voltada à construção de resultados satisfatórios, há um investimento e uma busca por soluções na tentativa de garantir o sucesso de todos. Luckesi (2011, p.52) afirma que “Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos”. Assim, cabe a escola como instituição e aos professores enquanto gestores da sala de aula, optarem por qual atitude adotarão em seu fazer.

É conhecido que o universo da aprendizagem escolar é repleto de desafios, que muitas vezes, pelo senso comum, o aluno não aprende porque não tem interesse e toda a ação pedagógica é norteadada por queixas e lamentações que enfatizam os fracassos e a impossibilidade de mudança diante de uma realidade tão difícil como a sala de aula. Ocorre que quando a prática educativa é pautada numa concepção construtiva e tem a avaliação como base na busca do sucesso de todos os alunos, o investimento e a crença em um resultado de qualidade para todos ocupa o lugar das lamúrias. Luckesi (2011) traz a reflexão de que com investimento, todos aprendem e se desenvolvem.

Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem. Nesse caso, as dificuldades não deverão ser fonte de desânimo, mas sim desafios que convidam o educador a investir mais e mais nos educandos. (LUCKESI, 2011, p. 177)

Dessa forma, possibilita-se que o fracasso dê espaço para retomadas e interações, possibilitando uma equalização da educação, que é direito de todos. Pensar na qualidade da realidade contribui para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem construam coletivamente, democraticamente e dialogicamente o conhecimento.

Tanto a instituição escolar, como o educador dentro dela, necessitam estar com os olhos voltados para o sucesso de sua atividade, os casos de impasses, com os olhos voltados para a busca de solução. A lamentação não será eficiente nem saudável, somente a ação construtiva, que, afinal, propicia que a vida siga o seu caminho (LUCKESI, 2014, p. 117-118).

Assim, repensar a avaliação, de uma perspectiva conservadora, tradicional e seletiva, para uma perspectiva progressista, crítica e construtiva, possibilita refletir sobre uma educação emancipadora, a qual não se limita em conteúdos fragmentados e disciplinares, mas garante uma prática interdisciplinar, numa ação em movimento.

Estar disposto a mudança é uma etapa importante para que ela ocorra. Atentar-se a prática diária, buscar alimentar ações que tornem a avaliação uma aliada no processo, é uma atitude difícil, mas possível. Instintivamente, somos habituados a examinar. Assim, transformar o ato de examinar em um ato construtivo de avaliar, exige um efetivo querer dos educadores, um desejo de realmente transformar as ações e validar que pensar em avaliação, requer uma atenção particular à prática e a compreensão de que, por meio desse olhar para a prática, o aprender também passa a pertencer ao professor.

Essa atitude de humildade, em também se colocar como um ser aprendiz, coloca a equipe escolar diante de uma tarefa de pensar a prática como algo que deve estar em movimento, abrir mão de um fazer automático, reproduzindo ações que há anos vem sendo executadas sem apresentar resultados efetivos. Tal atitude exige da equipe escolar o olhar para esses resultados, questionando se eles realmente são frutos da incapacidade dos alunos, ou sequelas de práticas que já não agregam aprendizagem e comprometem os resultados apresentados. Repensar a prática, pode causar desconforto.

Considerando a definição de Luckesi (2014, p.54): “avaliação é um ato de investigar a qualidade da realidade”, tanto a escola, quanto o professor, precisam estar atentos e desejosos do sucesso das ações e, caso encontrem obstáculos, o desejo maior deve ser a de encontrar soluções para os problemas, sem dar espaço as lamentações e a busca por culpados. A ação otimista e construtiva permitirá que o foco seja mantido na construção do conhecimento, na construção de um resultado positivo, o qual não vem pronto, ele é construído.

Trabalhar com a avaliação é importante; aí está uma janela pela qual pode-se entrar para conhecer a prática educativa, com a finalidade de transformá-la. Mudar a avaliação implica em mudar o contexto no qual ela está inserida. Lembro aqui uma fala de Philippe Perrenoud que diz estar a avaliação num centro de forças, referindo-se às diferentes áreas que compõem as atividades escolares: a relação das famílias com a escola, o planejamento escolar, a preparação das aulas, a relação com os alunos, programas, objetivos, métodos de ensino, satisfações pessoais e profissionais, a política do estabelecimento de ensino. Ao puxar o fio da avaliação, necessariamente se estará mexendo com o equilíbrio destas áreas. Mudar a avaliação implica na disposição necessária para rever a ação pedagógica como um todo (SAUL, 2001, p.17).

Assim, a ação do professor é crucial para que a transformação na concepção sobre avaliação aconteça efetivamente. O repensar a prática, abrir mãos de conceitos que até então eram vistos como única possibilidade dentro da sala de aula, buscar a concretização de uma prática democrática, baseada em conceitos sim, mas pautada em ações, torna-se uma urgência no sentido de um fazer não mais arraigado no passado, mas que, seguramente, abre espaço para o novo.

3.1 Conselhos de Classe

Ao considerar a escola como um espaço de constantes relações sociais e de efetiva participação da comunidade, torna-se necessário a reflexão acerca de quais espaços e estruturas organizacionais são ofertados para que os diferentes segmentos da comunidade escolar possam atuar e fazer parte das decisões a serem tomadas na escola, sobretudo quanto às aprendizagens dos alunos.

Na história da educação brasileira notam-se movimentos importantes que intencionaram uma busca por melhores condições e maior qualidade da educação, buscando compreender a real função da escola. O Manifesto dos Pioneiros¹ é um exemplo. Em 1932, foi liderado por um grupo de vinte e seis educadores que buscavam oferecer diretrizes para uma política de educação. Cabe destacar o quanto esse documento escrito em 1932 mostra-se atual e aponta desafios que quase noventa anos depois, ainda são enfrentados no contexto escolar.

No documento, entre outras questões, os educadores defendem uma articulação entre as diferentes questões do país e as questões educacionais, visto que segundo os educadores, faltava

¹ **Manifesto dos Pioneiros** da Educação Nova. Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação

uma conexão para que os problemas educacionais fizessem parte das discussões de maneira científica e filosófica. Apontavam o empirismo no qual os problemas educacionais eram tratados, o que resultava em uma descontinuidade de ações e a impossibilidade de uma construção de cultura educacional, que buscasse compreender os objetivos e os fins da educação. Dentre os questionamentos trazidos pelo documento, destaca-se o que indaga a dissociação da educação com o meio social:

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influências e de ação? (BRASIL, 1932, s/p).

Esses apontamentos baseados em princípios que vinculam a escola com o meio social podem ter sido o ponta-pé inicial para o pensamento de uma escola que visasse a participação coletiva. Segundo Dalben (2006), o ideário do Conselho de Classe foi impulsionado a partir da necessidade dessa nova concepção de escola, que valorizasse o trabalho coletivo e fosse contra a centralização do poder e das decisões. Para a autora, educadores como Anísio Teixeira e Cecília Meireles almejavam, já na década de 1930, uma educação que pudesse servir não aos interesses de classes, mas aos interesses dos sujeitos e primasse pelo vínculo entre escola e o meio social”.

Dalben (2006) aponta que a origem dos Conselhos de Classe se deu na França por volta de 1945, intencionando uma organização do sistema escolar que possibilitasse uma observação mais sistemática dos alunos, a fim de classificá-los de acordo com suas aptidões, direcionando cada um para um ensino que correspondesse ao seu anseio. A autora destaca que a atuação pedagógica desses Conselhos era questionável, visto que estava “centrada na avaliação classificatória, determinando a vida futura do aluno, papel bastante dirigido para os objetivos do sistema de ensino francês do período” (*Idem*, p.22). Essa característica específica atribuía ao Conselho de Classe o dever de observar para selecionar.

De acordo com Dalben (2006, p.18), o Conselho de Classe foi instituído “como um órgão colegiado para cumprir uma função de cunho essencialmente avaliativo, na perspectiva de conseguir a visão global do aluno, para o atendimento individualizado de suas potencialidades”, porém nota-se que o processo de institucionalização do Conselho foi se restringindo a uma avaliação classificatória e de apontamentos sobre a seleção de alunos aprovados e reprovados.

Esse resgate do sentido no qual o Conselho de Classe surgiu tem grande importância, pois é possível compreender o caráter classificatório, que ainda hoje sustenta alguns momentos de Conselho de Classe, fugindo do ideário de uma educação pautada no coletivo.

Com a Constituição Federal de 1988, que direcionou as escolas públicas a fundamentarem suas práticas em princípios democráticos, a busca pela valorização da gestão democrática teve repercussão nas instâncias colegiadas de decisão destas instituições, demandando uma transformação em suas práticas e sua ressignificação numa perspectiva de mudança de paradigmas. Essas diretrizes foram prescritas também na Lei nº 8.069/90, que legitima o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, embasando assim, as ações escolares.

No Brasil, o Conselho de Classe foi formalmente instituído, porém ainda de maneira discreta, a partir da Lei nº 5.692/71, que ao contrário das concepções escolanovistas, que apontaram a necessidade de se valorizar o coletivo, surge com um foco na profissionalização do educando, pautada em uma ação autoritária e sem participação.

É bom salientar que esse novo sistema educativo brasileiro introduzido pela Lei Nº 5.692/71 tinha como um de seus propósitos fundamentais a transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste (DALBEN, 2006, p. 24)

A busca por essa transformação do estudante em um ser treinável, impossibilitava qualquer tipo de participação, pois as orientações emanadas pela Lei referida, possuíam um caráter tecnicista, focada no mercado de trabalho, operacionalizando o fazer.

Dessa maneira, intencionando um maior esclarecimento da Lei 5.692/71, os Conselhos Estaduais de Educação elaboraram orientações e pareceres que apontavam caminhos para a formalização de instâncias coletivas de avaliação e discussões entre os profissionais da área, caracterizada nos Conselhos de Classe, que foram paulatinamente incorporados nas práticas escolares, seguindo as concepções de cada escola e de cada época, tornando-o um órgão instituído no ambiente escolar.

Para Miranda e Sá (2014)

O Conselho de Classe e série (CCS) é um órgão colegiado de gestão que, dentro da organização do trabalho pedagógico, configura-se como espaço que possibilita a análise do desempenho do aluno e da própria escola de forma coletiva propondo ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno e da prática docente.

Ele difere de outras instâncias colegiadas por três características básicas: a) procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na série/turma que será analisada; b) busca a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”, isto é, o professor participa de vários conselhos; c) tem a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (MIRANDA; SÁ, 2014, p.49).

De acordo com os autores, tal proposta de conceituação do Conselho de classe o impele para ser um espaço interdisciplinar de reflexão sobre os processos de aprendizagem de alunos e professores e sobre os processos de gestão da escola. Para eles, o Conselho de Classe acolhe professores de diferentes disciplinas que, conjuntamente, assumem um “caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. Como momento avaliativo, permite descortinar dificuldades e contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões” (*Idem*, p.49).

Para Dalben (2006), por sua vez, o Conselho de Classe pode ser definido como:

[...] um espaço prioritário da discussão pedagógica, composto, principalmente, pelos docentes e pela equipe técnico-pedagógica que trabalham com determinadas turmas de mesma faixa etária ou mesma escolaridade. No entanto, algumas escolas têm optado e incluído, sempre que necessário, a participação dos pais e dos alunos dessas respectivas turmas. (DALBEN, 2006, p. 33)

Dessa maneira, nota-se que as discussões se centralizam na equipe técnica da escola, sendo a participação dos pais/ responsáveis e dos alunos, facultativa ou esporádica, não fazia parte natural do processo, situação presente nos dias atuais, em que a atividade dos Conselhos de Classe ainda é centrada no apontamento e classificação dos alunos.

Miranda e Sá (2014) afirmam

O CCS [Conselho de Classe e Série] é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógico que se fundamenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar com a intenção de analisar as ações educacionais para indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma instância colegiada em que atuam os professores dos diversos componentes curriculares, juntamente com a equipe técnica da instituição educativa: coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, orientadores educacionais, entre outros (MIRANDA; SÁ, 2014, p..50).

Nesse sentido, tanto Dalben (2006) quanto Miranda e Sá (2014) apontam que o Conselho de Classe, embora como órgão de natureza consultiva e deliberativa em assuntos

pedagógicos, veem como importantes a presença da comunidade escolar em suas mesas de reflexão, para além do coletivo de professores.

Dalben (2006) retoma que a origem do Conselho de Classe se deu por uma necessidade apontada pela comunidade escolar, porém destaca que o caráter essencialmente pedagógico, que auxilia o processo avaliativo favorecendo maior conhecimento sobre alunos, se perdeu, muitas vezes dando espaço para um Conselho de Classe que foque na verbalização das notas e análise de números. Para ela, “O processo transcorria numa interação frágil, com diálogos frios e vazios de conteúdos pedagógicos, impedindo que as possibilidades de estruturação e mobilização de ações educativas concretas em âmbito mais amplo pudessem ocorrer”. (*Idem*, p. 36).

Assim, as discussões centravam-se nas constatações e nos apontamentos da figura do aluno como o responsável pelo seu insucesso. Essa conduta atribui ao Conselho de Classe o papel de constatar e legitimar os resultados.

A partir das reflexões realizadas, fica o questionamento sobre qual a função dos Conselhos de Classe no âmbito da organização escolar nos dias de hoje. É possível a realização de um Conselho que considere apenas os olhares dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem da escola? Esse conselho desempenharia um papel de gestor no processo de aprendizagem? Garantiria a busca por uma ação democrática dentro das unidades escolares? É possível e desejável trazer a família para dentro da escola a fim de contribuir para as questões pedagógicas?

Se a concepção de escola e educação for pautada em uma perspectiva tradicional, o Conselho de Classe pode ser visto como um espaço para apontamentos de resultados, classificação dos alunos ou momento de justificar o fracasso. Essa perspectiva aponta uma visão de avaliação como um instrumento sancionador, tendo como sujeito da avaliação, somente o aluno, tornando-se uma prática excludente, como critica Dalben (2006):

É que o papel do Conselho Participativo de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade (DALBEN, 2006, p. 114).

Essa visão também é apontada por Hoffmann (2011, p. 94), que afirma que os momentos de Conselho de Classe, muitas vezes “reduzem-se à apresentação de notas ou conceitos dos alunos e seleção de pareceres finais dentro de um rol já estabelecido pela escola”, enfatizando

que não há uma relação estreita entre o que é discutido e o processo de ensino e aprendizagem, deixando-se de se abordar assuntos que efetivamente avaliem o processo educacional.

Nessa perspectiva, mais uma vez o professor é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem, assumindo o papel de pontuar erros e acertos dos alunos, responsabilizando-os pelos resultados insatisfatórios.

Repensar essa prática, retomando o significado da avaliação numa perspectiva formativa e integradora, intencionando a transformação e qualidade da aprendizagem, faz necessário quando se parte de uma compreensão de formação humana.

Ao se considerar a escola como um espaço vivo e constitucionalmente democrático, percebe-se nos Conselhos de Classe uma oportunidade de compreender o trabalho pedagógico numa perspectiva democrática, pautando-o nas ações de toda a comunidade escolar, tornando-os protagonistas da ação educativa.

Essa ação reforça a necessidade de repensarmos constantemente sobre qual é a função social da escola e quais suas implicações no processo formativo dos estudantes que a frequentam.

Chamada a rever suas práticas, a escola, como uma instituição social, encontra-se, neste momento, num processo dinâmico de renovação de valores, princípios, conteúdos e formas, na perspectiva de uma ação significativa, competente e comprometida com a melhoria de vida da população e com o engajamento num novo tempo (DALBEN, 2006, p.21).

Esse processo dinâmico deve ser construído e ofertado para que faça parte da cultura escolar. Instituir um espaço de participação demanda rupturas de uma visão tradicional do sistema educacional. É necessário rever posturas e crenças que norteiam as ações dentro das escolas, repensando principalmente o direcionamento e as percepções sobre escola, currículo e avaliação da aprendizagem escolar.

A partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a visão sobre o ensino passou a ser vista em um contexto social, ampliando as possibilidades de ações direcionadas a formação humana em seu sentido global e garantindo por meio da gestão democrática, uma maior descentralização do poder de decisão dentro das escolas.

Ao objetivar a implantação da gestão democrática, abre-se caminhos para cada vez mais a escola proporcionar momentos de socialização e debates fundamentais para o desenvolvimento da comunidade escolar, focando na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2003, p.328)

Esses conceitos reforçam a necessidade de se repensar o processo avaliativo, refletir sobre a função da escola e investir em mudanças reais nas práticas escolares, além de valorizar os espaços que por excelência propiciam reflexões, participação e desenvolvimento coletivo. Os Conselhos de Classe passam a ser reconhecidos como um espaço privilegiado de construção de um fazer coletivo, no sentido do que destaca Cruz (2015):

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico (CRUZ, 2015, p.8).

Ainda de acordo com Cruz (2015, p. 66), “essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e aluno”.

Cabe destacar que o autor se reporta a um Conselho de Classe e já aponta ações que visam agregar sentido a esse processo avaliativo que deve ser construído coletivamente. Refere-se aos agentes participantes incluindo aluno e professor.

Nesse contexto, os Conselhos de Classe precisam assumir uma postura direcionada a um Conselho Participativo de Classe, que se coloca como uma instância coletiva de avaliação e decisões que favoreçam a corresponsabilização de todos durante o processo de avaliação formativa da comunidade escolar, mas principalmente, torna-se um instrumento eficaz na investigação da realidade e amplia possibilidades de intervenção pedagógica, visando a democratização de um ensino de qualidade para todos. Ao pensarmos em um Conselho Participativo de Classe, podemos ousar e refletir sobre a participação de outros segmentos da comunidade escolar que direta ou indiretamente fazem parte desse processo educativo, e é essa a nossa proposta.

4 METODOLOGIA

A metodologia configura-se no caminho percorrido para se alcançar o objetivo proposto na pesquisa, aqui compreendida como processo de construção, que exige uma postura ativa do pesquisador, garantindo uma interatividade entre teoria e prática na busca pela construção do conhecimento. No sentido atribuído por Morin (2010), é preciso destacar o papel da ação do sujeito, das escolhas metodológicas, vinculando pensamento e ação, tornando a pesquisa um objeto socialmente necessário.

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do Sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. (MORIN, 2010, p.335)

Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p.15) “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Para os autores, o pensar sobre o objeto de determinada realidade exige uma intensa relação entre o objeto pesquisado e o pesquisador, firmando uma parceria para que, a partir da realidade vivida, se estabeleçam as relações propostas e incentive um pensar reflexivo sobre elas.

Nesse sentido, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, visto que se trata de um questionamento empirista e o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados.

Para Chizzotti (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa apresenta “multiparadigmas, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele”. Ainda para o autor, “o termo qualitativo implica em partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (*Idem*, p. 28).

Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações

dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p.21).

A pesquisa também conta com o apoio de recursos da pesquisa quantitativa. Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p.22), entre as abordagens qualitativa e quantitativa “[...] há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Partindo desses pressupostos e buscando coerência e cientificidade para a pesquisa, o procedimento adotado foi o estudo de caso. Para André (2005), o estudo de caso permite descobrir novos sentidos, expandir experiências ou confirmar o que já se sabe sobre o objeto de pesquisa. O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas.

André (2005, p.17) afirma ainda que, “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. No caso desta pesquisa, o estudo de caso foi escolhido intencionalmente para compreender as particularidades existentes no que tange a concepção, ao planejamento e a prática de um Conselho Participativo de Classe em uma escola pública, municipal, de periferia.

4.1 População

A escola, estudo de caso desta pesquisa, pertence à Rede Pública Municipal de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. De acordo com informações do Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), no ano de 2016 estiveram matriculados 540 alunos, distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2016, lecionaram nesta escola 25 professores, sendo 15 professores recém efetivados e 10 professores contratados por prazo determinado.

A escola se tornou objeto de estudo dessa pesquisa por apresentar uma organização diferenciada do Conselho Participativo de Classe (CPC) e nessa organização contar com a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar: alunos, professores e pais e/ou responsáveis legais pelos alunos.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos e professores atuantes na Unidade Escolar, pais e/ou responsáveis legais pelos alunos que participam dos Conselhos Participativos de Classe. Dados dos últimos Conselhos, dos anos de 2015 e 2016, adquiridos

dos registros da escola, apontam que há uma participação média de 90% dos alunos, 100% dos professores e 25% de pais e/ou responsáveis legais.

A participação destes sujeitos na pesquisa se deu pelo critério de adesão a partir do convite realizado. Houve uma adesão de 11 professores, 70 alunos do 3º ao 9º ano, 22 alunos do 1º e 2º anos e 15 pais e/ou responsáveis legais pelos alunos.

Os onze professores participantes da pesquisa atuam nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na escola. Quatro professores são homens e sete mulheres. Sete professores lecionam para os Anos Iniciais e Quatro para os Anos Finais. A formação inicial dos professores e a disciplina que lecionam na escola encontram-se expressos no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

| Professor | Formação Inicial | Disciplina lecionada na escola | Tempo de docência na escola |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Professor 1 | Pedagogia | Professor 1 | 1 ano |
| Professor 2 | Matemática | Matemática | 2 anos |
| Professor 3 | Educação Física | Educação Física | 1 ano |
| Professor 4 | Ciências biológicas | Ciências | 1 ano |
| Professor 5 | Letras | Português | 1 ano |
| Professor 6 | Pedagogia | Professor 1 | 1 ano |
| Professor 7 | Pedagogia | Professor 1 | 1 ano |
| Professor 8 | Matemática | Matemática | 1 ano |
| Professor 9 | Letras | Português | 1 ano |
| Professor 10 | Pedagogia | Professor 1 | 1 ano |
| Professor 11 | Pedagogia | Professor 1 | 1 ano |

Fonte: Dados de pesquisa.

4.2 Instrumentos de pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

a) **Entrevista semiestruturada:** De acordo com Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada favorece não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também uma compreensão de sua totalidade, além de garantir a presença do pesquisador atuando de forma consciente no processo de coleta dos dados.

Nesta pesquisa, a entrevista foi composta por um roteiro prévio de perguntas a partir dos objetivos apontados, o qual se encontra no Apêndice I. As entrevistas foram realizadas com 11

professores que atuaram na Unidade Escolar no ano de 2016 e tiveram a oportunidade de vivenciar a nova organização do Conselho Participativo de Classe.

b) Questionários com perguntas abertas e fechadas: Para Gil (2008, p.121) o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento”. A aplicação do questionário garante algumas vantagens para o processo de pesquisa. Por não ser necessária a presença do pesquisador, o questionário se torna um instrumento capaz de abranger um grande número de pessoas ao mesmo tempo, sendo realizado também com mais rapidez, como destacam Lakatos e Marconi (2003).

Foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, que buscavam atender aos objetivos da pesquisa, fornecendo dados quantitativos e qualitativos. Uma versão do questionário foi aplicada com 70 alunos do 3º ao 9º ano e outra versão do questionário foi aplicada com 15 pais e/ou responsáveis legais pelos alunos que aderiram à proposta. O modelo para o questionário aplicado com os alunos encontra-se no Apêndice II e com os pais no Apêndice IV.

c) Desenhos: Os desenhos se colocam como um instrumento importante para ser aplicado com os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visto que se encontram em processo de alfabetização, oscilando em suas hipóteses de escrita, o que comprometeria a interpretação de suas produções escritas e inviabilizaria a aplicação do questionário. Para Gobbi (2012):

Ao conceber a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida. Seus desenhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem (GOBBI, 2012, p.136).

Os desenhos objetivaram analisar como ocorre a participação desses estudantes no Conselho Participativo de Classe e reconhecer os impactos que essa organização do CPC gera no contexto escolar. O roteiro para a elaboração dos desenhos encontra-se no Apêndice III.

4.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio do Protocolo CAAE 61288216.6.0000.5501, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por meio de um ofício (Anexo A), dirigido ao Secretário de Educação do município, para que a pesquisa pudesse ser realizada em uma das escolas. Após a aprovação, por meio do Termo de Autorização da Instituição (Anexo B), foi feito o contato com os gestores da escola para que a coleta de dados pudesse ser iniciada.

Foi informado aos indivíduos que fizeram parte da população da pesquisa que a participação ocorreria de forma voluntária e não acarretaria riscos, despesas ou qualquer tipo de ônus aos participantes.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores e pais e/ou responsáveis legais pelos alunos e o Termo de Assentimento, no caso dos responsáveis pelos alunos menores. De igual forma, apresentou-se também o Termo de Sessão de Uso de Imagens, para que os dados coletados pudessem ser utilizados pela pesquisadora, garantindo também o sigilo dos autores e das informações coletadas. Coletou-se as assinaturas dos participantes e buscou-se a colaboração da assinatura de mais duas testemunhas. Foi-lhes garantido o sigilo de suas identidades, bem como assegurada a saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

As entrevistas, questionários e os desenhos das crianças foram coletados de acordo com os seguintes procedimentos:

As entrevistas semiestruturadas com os professores foram realizadas individualmente pela pesquisadora, em local e horário previamente agendados, gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente. As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

As questões da entrevista objetivaram compreender a percepção dos professores acerca da organização e dos objetivos do Conselho Participativo de Classe e analisar de que maneira percebem a sua participação e a dos demais segmentos no processo de planejamento e realização dos Conselhos, considerando como se dão os processos de aprendizagem e avaliação na escola.

Os questionários com os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental foram aplicados com as turmas na semana seguinte à realização do Conselho. A aplicação foi agendada previamente com a equipe gestora e foi realizada na própria sala de aula.

O objetivo deste questionário foi realizar uma análise dos impactos que essa organização do Conselho Participativo de Classe geraria no contexto escolar na percepção dos alunos, ou seja, verificar se os alunos acham que o CPC contribui (e se contribui, de que forma) para a reflexão sobre os processos de aprendizagem e para a responsabilização sobre o processo de desenvolvimento individual e coletivo.

O mesmo questionário aplicado para os alunos foi encaminhado aos pais e/ou responsáveis legais para ser respondido em casa. O foco das perguntas estava diretamente ligado aos objetivos propostos na pesquisa, ou seja, compreender se a forma como os Conselhos se organizam favorecem ou não a participação dos responsáveis na criação de um ambiente reflexivo e participativo sobre os processos de avaliação e aprendizagem dos alunos.

Com o mesmo objetivo dos questionários que foram propostos aos alunos do 3º ao 9º ano, para os alunos do 1º e 2º ano que ainda estão em processo de alfabetização foi proposta a elaboração de um desenho a partir do tema central do Conselho Participativo de Classe, para que expressassem suas percepções acerca dos Conselho e de que forma a atuação deles nesse momento os inserem na participação das decisões tomadas no âmbito escolar e na reflexão e superação sobre os desafios encontrados.

Esse desenho foi proposto às turmas, em um dia agendado e autorizado pela equipe gestora, logo após a realização do Conselho.

4.4 Procedimentos para Análise de dados

Para iniciarmos o procedimento de análise de dados, primeiramente, todas as entrevistas realizadas com os professores foram transcritas manualmente pela pesquisadora. Após esse procedimento de transcrição, os textos foram organizados e editados, adequando a linguagem falada à linguagem formal para que pudesse assim, ser tratados pelo *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

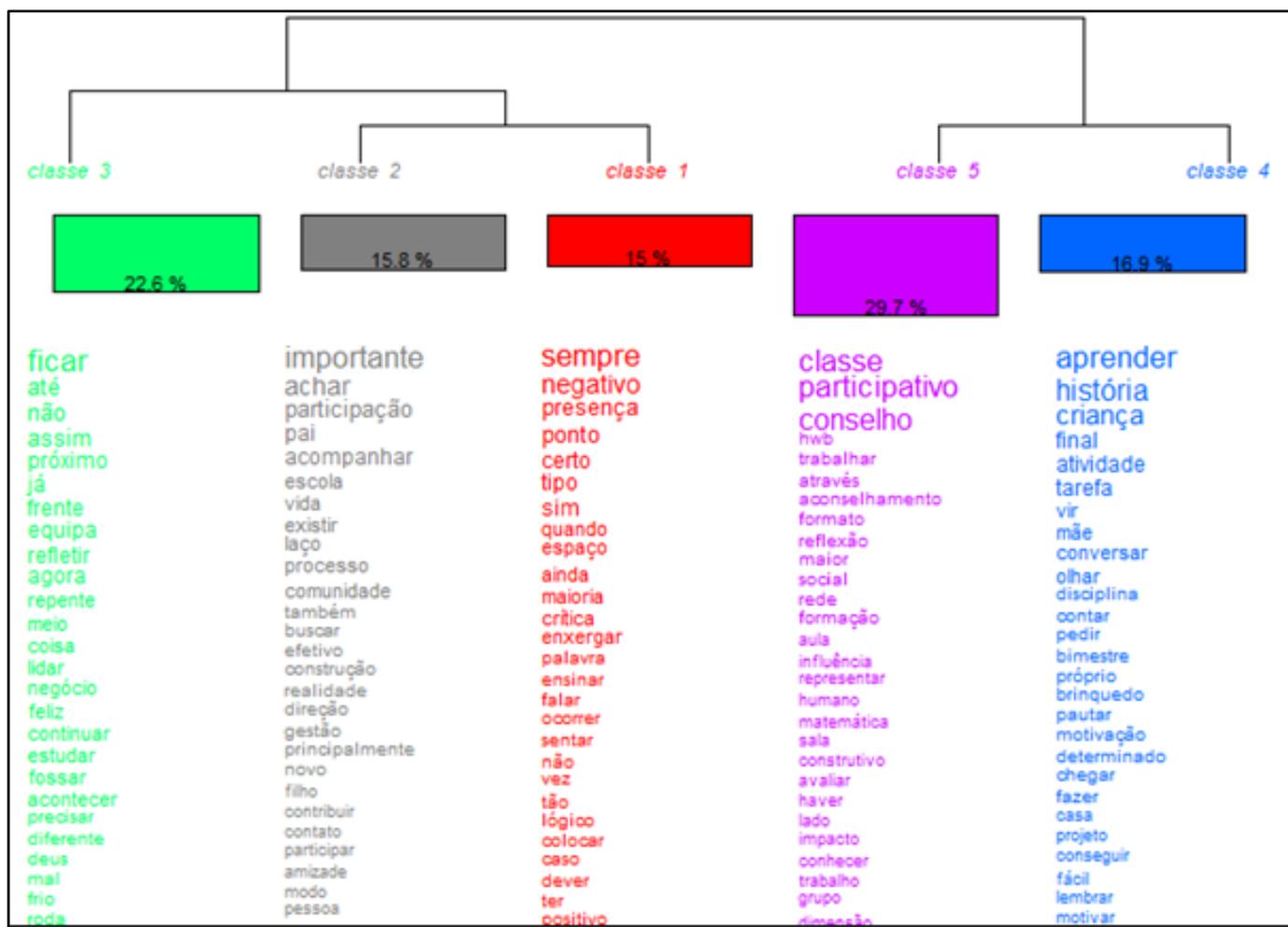
O IRaMuTeQ é um *software* gratuito que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013). Inicialmente foi desenvolvido em língua francesa e passou a ser utilizado no Brasil em 2013, tendo um dicionário experimental em Língua Portuguesa em fase de aperfeiçoamento, mas já considerado adequado para utilização. O IRaMuTeQ permite diferentes tipos de análises como: estatísticas

textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras.

Por apresentar um grande rigor estatístico e pelas diversas formas de análise, com uma interface simples e intuitiva, além de ser gratuito, o IRaMuTeQ oferece muitas contribuições às pesquisas em ciências humanas e sociais, que apresenta o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa. No caso da presente pesquisa, nos atemos à análise textual, a partir da transcrição do material verbal coletado por meio das entrevistas com os professores.

O tratamento inicial do conteúdo das entrevistas pelo IRaMuTeQ agrupou os extratos das falas dos professores em temas comuns, correlacionando os conteúdos e formando esquemas hierárquicos, denominados de Classes de Palavras e apresentados no formato de Dendograma, como pode ser observado na figura 7.

Figura 7 – Classes de palavras geradas pelo IRaMuTeQ



Fonte: Software IRaMuTeQ

Cada Classe de Palavras contém uma série de termos que apresentam aproximação lexical. O *software* aponta quais Classes se aproximam e quais se distanciam, como pode ser observado nas chaves que unem algumas Classes de Palavras na figura 7.

A partir desta organização inicial, procedemos com a análise dos demais relatórios gerados pelo *software*. Após analisar os segmentos dos textos aproximados no Dendograma, recorremos ao relatório *Rapport*, que é um recurso para melhor explorar as palavras na classe, compreender suas reincidências, nos dando uma compreensão textual sobre as informações do dendograma, possibilitando analisar palavras que se destacam em cada uma das classes. O *Rapport* é gerado como um arquivo de texto, no formato de Bloco de Notas, com informações sobre as incidências de repetições das palavras em cada Classes, como pode ser observado na figura 8.

Figura 8 – Recorte do relatório RAPPORT

| RAPPORT - Bloco de notas | | | | | | | |
|--------------------------------------|----|-----|-------|--------|---------|----------------|----------|
| Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda | | | | | | | |
| classe 5 - 146 uce sur 492 - 29.67% | | | | | | | |
| 0 | 94 | 152 | 61.84 | 109.06 | nom | classe | < 0,0001 |
| 2 | 95 | 158 | 60.13 | 103.42 | nom | conselho | < 0,0001 |
| 3 | 23 | 32 | 71.88 | 29.21 | nr | hwb | < 0,0001 |
| 4 | 31 | 53 | 58.49 | 23.63 | ver | trabalhar | < 0,0001 |
| 5 | 11 | 12 | 91.67 | 22.65 | adv | através | < 0,0001 |
| 6 | 9 | 9 | 100.0 | 21.73 | nom | aconselhamento | < 0,0001 |
| 7 | 22 | 34 | 64.71 | 21.48 | nom | formato | < 0,0001 |
| 8 | 20 | 30 | 66.67 | 20.95 | nom | reflexão | < 0,0001 |
| 9 | 16 | 22 | 72.73 | 20.45 | adj | maior | < 0,0001 |
| 10 | 10 | 11 | 90.91 | 20.22 | adj | social | < 0,0001 |
| 11 | 9 | 10 | 90.0 | 17.8 | nom | rede | < 0,0001 |
| 12 | 10 | 12 | 83.33 | 16.97 | nom | formação | < 0,0001 |
| 13 | 23 | 40 | 57.5 | 16.15 | nom | aula | < 0,0001 |
| 14 | 8 | 9 | 88.89 | 15.4 | nom | influência | < 0,0001 |
| 15 | 6 | 6 | 100.0 | 14.39 | ver | representar | 0.00014 |
| 16 | 6 | 6 | 100.0 | 14.39 | adj | humano | 0.00014 |
| 17 | 5 | 5 | 100.0 | 11.97 | nom | matemática | 0.00054 |
| 18 | 30 | 62 | 48.39 | 11.9 | nom | sala | 0.00056 |
| 19 | 7 | 9 | 77.78 | 10.16 | adj | construtivo | 0.00143 |
| 20 | 7 | 9 | 77.78 | 10.16 | ver | avaliar | 0.00143 |
| 21 | 10 | 15 | 66.67 | 10.14 | ver_sup | haver | 0.00144 |
| 22 | 8 | 11 | 72.73 | 9.99 | nom | lado | 0.00157 |
| 23 | 4 | 4 | 100.0 | 9.56 | nom | impacto | 0.00199 |
| 24 | 13 | 22 | 59.09 | 9.55 | ver | conhecer | 0.00200 |
| 25 | 14 | 25 | 56.0 | 8.75 | nom_sup | trabalho | 0.00310 |
| 26 | 5 | 6 | 83.33 | 8.38 | nom | grupo | 0.00379 |
| 27 | 5 | 6 | 83.33 | 8.38 | nom | dimensão | 0.00379 |

Fonte: Software IRaMuTeQ

Para cada Classe de Palavras gerada, o IRaMuTeQ também apresenta outro relatório contendo todos os extratos de falas dos sujeitos em que as palavras da Classe são apresentadas, de forma a permitir reconhecer o sujeito que a mencionou e em qual contexto.

Após essa observação do *Rapport*, foi feita uma minuciosa análise de inferências de conteúdo a partir das correlações estabelecidas entre os segmentos textuais na classe. Com o apoio dos textos em word gerados pelo IRaMuTeq, pudemos perceber na íntegra, as relações existentes no corpus do texto, sendo possível a elaboração de mapas conceituais que conseguissem organizar as correlações entre o que os professores disseram e nos permitisse nomear as classes, compreendendo os grupos de discurso e as ideias apresentadas.

Primeiramente, os mapas conceituais foram feitos manualmente, como pode ser observado na figura 9.

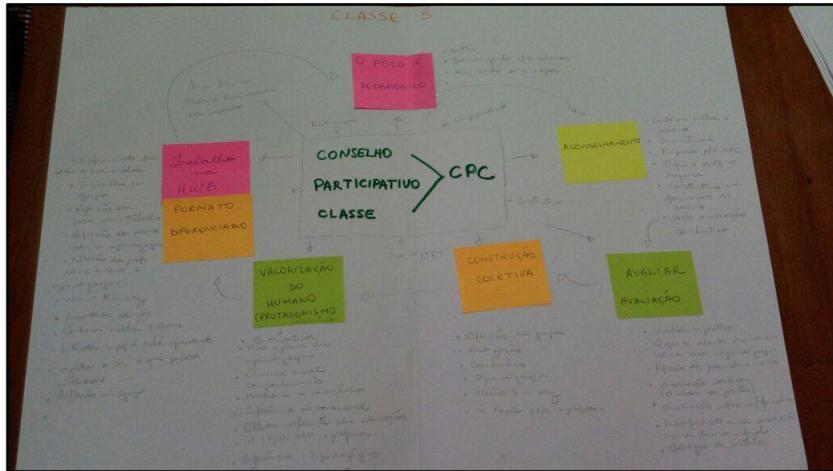
Figura 9 – Mapa conceitual – Iniciando a análise das relações entre as falas dos professores.



Fonte: Dados de pesquisa

O primeiro mapa conceitual elaborado (figura 9) buscou uma articulação entre os sentidos dos segmentos de texto apresentados, intencionando uma organização das ideias para a contextualização das falas e possível categorização. Após essa compreensão, foi realizada uma nova versão do mesmo Mapa Conceitual, mas mais elaborada e organizada, ainda que manualmente, como pode ser observado na figura 10.

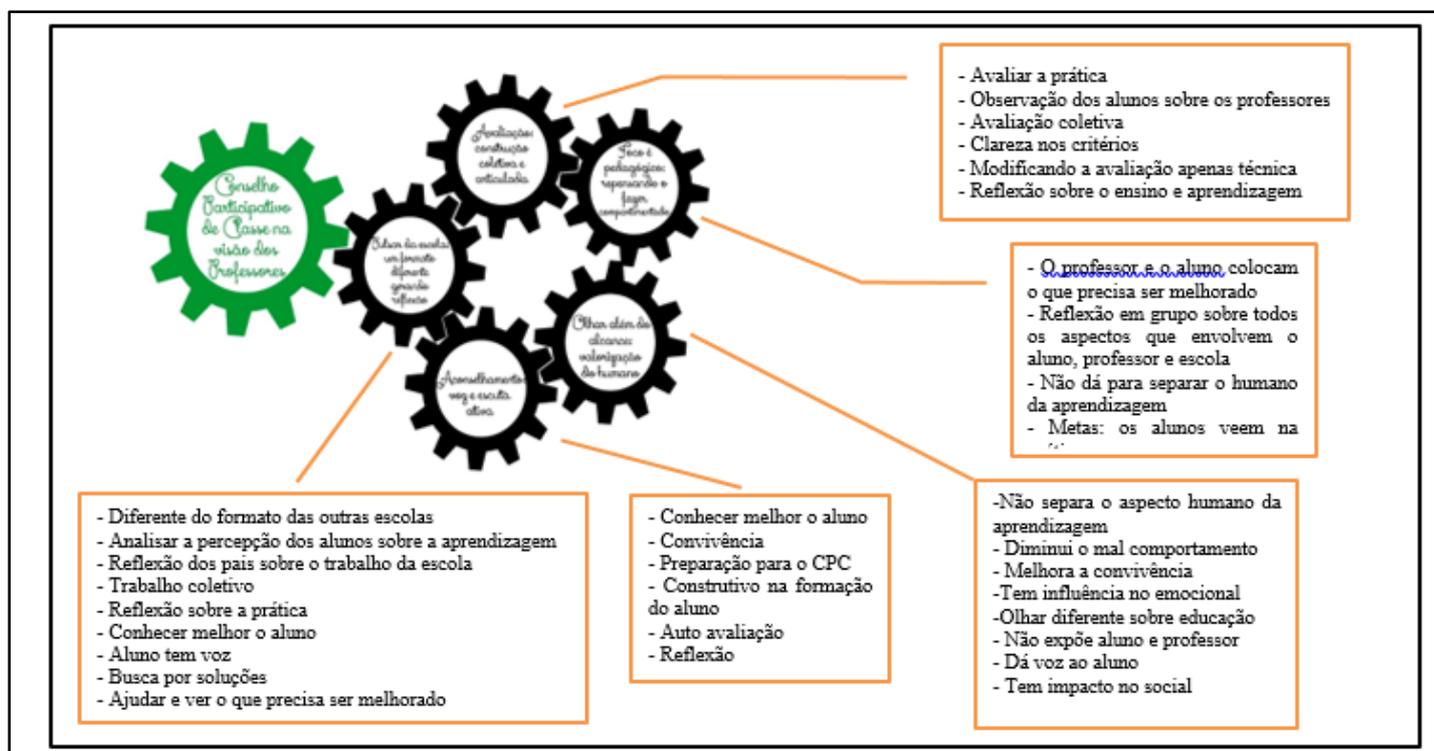
Figura 10 – Mapa conceitual – Compreendendo e nomeando a classe



Fonte: Dados de pesquisa

Ao ler os textos na íntegra a partir das palavras apresentadas no dendograma e sua exploração no *Rapport*, foi possível organizar os sentidos textuais e nomear as classes, refletindo sobre a gama de conceitos que puderam ser abordados e explorados. O Mapa Conceitual foi, então, transportado para o meio digital, com a inserção de imagens que representassem os sentidos atribuídos em cada classe analisada, como pode ser observado na figura 11.

Figura 11 – Compreensão do sentido da Classe – Organização dos subtemas



Fonte: Dados de pesquisa

Procedendo esta análise minuciosa, realizou-se a Análise de Conteúdo, fundamentada em Franco (2005). Para a autora, o objetivo da análise de conteúdo é fazer inferência, utilizando-se dos vestígios e índices evidenciados por procedimentos mais ou menos complexos. Sendo assim, entende-se que a análise de conteúdo tem como finalidade abstrair a mensagem da comunicação, podendo ser apresentada de diversas maneiras, sendo elas: verbal, silenciosa, gestual, figurativa ou documental, podendo retratar uma significação, um fundamento e uma ideia que serão interpretados, tendo em vista as condições textuais, sob uma visão crítica e dinâmica da linguagem com seus elementos intelectuais, afetuosos, avaliativos e ideológicos que dão significado ao objeto de estudo, conforme a compreensão teórica do pesquisador em relação à proposta do estudo.

Cada trecho de fala dos professores neste trabalho é identificado pela palavra Professor, seguido de um número de 1 a 11. Tem-se, nesse caso, Professor 1, Professor 2, Professor 3 e, assim, sucessivamente.

Os questionários foram tabulados manualmente e organizados em planilhas no *excel*. As respostas discursivas foram identificadas de acordo com a seguinte nomenclatura: A para aluno, o

número correspondente e AI para Alunos de Anos Iniciais e AF para Alunos de Anos Finais. Nesse caso: A10AI – Aluno 10 de Anos Iniciais; A1AF – Aluno 1 de Anos Finais.

Os pais, mães ou responsáveis legais pelos alunos foram identificados pela letra P seguida do número correspondente. Nesse caso, tem-se P1, para Pai 1, P2 para Pai 2 e assim sucessivamente.

Os desenhos foram classificados a partir de uma análise temática. As crianças foram convidadas a desenhar sobre os aspectos positivos que observam nesta prática, os negativos e as sugestões por elas pensadas. Os aspectos positivos deveriam ser desenhados a partir da consigna “Que bom!”. Os aspectos negativos a partir de “Que pena” e as sugestões, a partir de “Que tal?”.

Neste trabalho, a partir da Análise de Conteúdo, utilizou-se a técnica da triangulação, fundamentada em Brisola e Marcondes (2014), considerando a fala dos professores, o resultado dos questionários aplicados para alunos e pais e/ou responsáveis legais, os desenhos das crianças e o referencial teórico estudado. Para as autoras:

A análise por Triangulação de Métodos está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.204).

Nesse sentido, entende-se que a opção pela triangulação de métodos contribui com a diminuição do distanciamento entre as fundamentações teóricas e práticas da pesquisa, como afirmam as autoras. Para elas, na medida em que a pesquisa promove a articulação entre os dados empíricos, os autores que tratam da temática estudada e a análise da conjuntura do fenômeno.

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.206).

Dessa forma, a opção pela triangulação de dados na análise procurou contribuir com a discussão acerca da lógica que orienta os Conselhos Participativos de Classe na escola estudada, apresentando a realidade como foi observada e apontando os limites e as possibilidades a partir do que dizem os sujeitos que dela participam e da literatura estudada.

5 O CONSELHO PARTICIPATIVO DE CLASSE: a organização da escola e a percepção de alunos, pais e responsáveis.

A escola, objeto deste estudo, localizada em um bairro de periferia, pertence a rede pública de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba. As informações sobre o lugar e sujeitos da pesquisa, foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, material que havia acabado de ser atualizado pela equipe escolar no ano de 2016.

A comunidade atendida pela escola, em sua maioria é oriunda de cidades do Nordeste do Brasil, o que contribui para que a escola tenha características peculiares como, por exemplo, ausências e transferências de estudantes em épocas distintas do ano letivo, devido a viagens repentinas para rever familiares ou acompanhar os pais para resolução de problemas nas cidades de origem, situação que exige extrema organização e flexibilidade da equipe escolar. Uma observação que merece destaque é que muitos dos alunos pertencentes à escola fizeram parte da ocupação urbana e enfrentaram uma desapropriação conturbada e carregam em seus comportamentos atitudes de total desapego ao ambiente escolar.

Observa-se que muitos adolescentes já trabalham informalmente (comércio local, babá, serventes de pedreiros, trabalhos domésticos, etc.) e contribuem na renda familiar. O bairro está em processo de construção, muitas casas estão sendo terminadas gradativamente de acordo com as possibilidades econômicas de cada família. Muitas famílias vivem em casa de aluguel e outras de aluguel social devido a desocupação da qual fizeram parte. Essas características exigem um trabalho intenso da escola para despertar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Registros do Projeto Político Pedagógico apontam que pais e alunos expressam oralmente que o sentimento é de que a permanência na escola será curta, assim há dificuldade no estreitamento de vínculo, por isso a escola se diz preocupada com ações que atentem para o fortalecimento de valores e vínculos.

A escola iniciou suas atividades em agosto de 2013. Sua construção foi resultado de mobilização e participação comunitária. Em sua inauguração, recebeu estudantes de escolas diferentes, tanto municipais como estaduais e os professores tiveram que, em um espaço curto de tempo, conhecer os estudantes, criar vínculo afetivo e adaptá-los ao espaço que era desconhecido para todos.

No ano seguinte à sua inauguração, a escola passou a compartilhar seu espaço com uma Escola Estadual. Os espaços passaram a ser utilizados coletivamente pelas duas escolas, tais

como: salas de aulas, refeitório, sala dos professores, sanitários, pátio, quadra, secretaria e estacionamento, sendo necessária uma nova adaptação de todos.

Devido à limitação dos espaços, a escola não era contemplada com os atendimentos de Laboratório de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. A oferta desse atendimento pela escola iniciou apenas em 2016, permanecendo então sem esse acompanhamento durante todo o ano de 2014 e 2015. Para atender a mais uma demanda da rede estadual, em 2016 os alunos dos 6ºs anos passaram a ter aulas no período da tarde. Assim, o período da tarde passou a atender 12 turmas no total, exigindo uma organização bem cuidadosa dos horários de aulas para que as turmas fossem atendidas de maneira adequada e o professor conseguisse estruturar sua rotina de forma tranquila.

Em 2016 a escola contou com o quadro de quatro gestores, teve 540 alunos matriculados e 25 professores, sendo 15 professores recém efetivados e 10 professores contratados por prazo determinado. Cabe ressaltar que, em média, 97% dos professores não permanecem na escola de um ano para o outro, devido ao fim de seus contratos e/ou classificação, pois a escola não foi aberta para ingresso. Dessa forma, os professores não têm a opção de escolherem a escola como um espaço de sua lotação. Assim, anualmente, a escola recebe uma equipe nova para dar prosseguimento às ações anteriores, exigindo um grande empenho da equipe gestora para a construção e garantia da identidade da escola.

A partir do histórico de sua inauguração, houve um grande investimento na convivência e no protagonismo dos estudantes, implantando os processos circulares como forma de mediar conflitos e fortalecer o vínculo fraterno entre os membros da comunidade escolar. Os registros da escola apontam que aos poucos os alunos se posicionavam de forma mais crítica, participativa, dialogal e construtiva. Essa mudança atitudinal nos alunos reforçou a necessidade de manter ações voltadas ao protagonismo e ao pertencimento. Paralelamente a esse trabalho realizado com os alunos, buscou-se estreitar o vínculo com as famílias, fortalecendo a participação, corresponsabilidade e pertencimento da comunidade escolar.

As características apontadas foram cruciais para a iniciativa de mudança na organização do Conselho Participativo de Classe. A inquietação já existia por parte da Equipe Gestora, porém a coragem para implantar a mudança veio através da necessidade de rever a organização e o sentido do processo avaliativo proposto pelo CPC.

5.1 O Conselho Participativo de Classe na escola estudada

Ao se compreender o Conselho Participativo de Classe como um espaço de extrema relevância para a reflexão do processo educacional, evidencia-se também o valor que esse colegiado apresenta para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que é o eixo central do trabalho escolar.

Analisando a escola *locus* desta pesquisa, por pertencer a um sistema, a Secretaria Municipal de Educação, segue diretrizes operacionais para a elaboração e legalização dos documentos que normatizam suas ações. Os Conselhos assim têm como base as orientações dadas por meio das diretrizes do município:

Os Conselhos Participativos de Classe de cada unidade escolar da REM constituem-se em espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes que possam vir a sanar as necessidades/ dificuldades apontadas nos processos de ensino e aprendizagem. (Diretrizes Municipais para o CPC, art. 34, s/p)

Além das diretrizes, há um Parecer do Conselho Municipal de Educação de Nº 03/05- Aprovado em 06/12/2005, que considera os dias de realização do Conselho como dias letivos, visto que dele participam professores, alunos, pais e/ou representantes legais.

O Conselho Participativo de Classe é um momento em que os diferentes segmentos da comunidade escolar têm a oportunidade de discutir, refletir, pontuar, retomar, sugerir e avaliar as práticas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem das quais vivenciaram. Essa perspectiva intenciona tornar o espaço do Conselho um espaço interdisciplinar, com contribuições significativas não apenas na perspectiva conceitual, mas voltado para o ato de investigar o fazer pedagógico, intencionando uma melhora contínua dos resultados alcançados.

Compreendendo que a educação se propõe a formar cidadãos para atuar em sua realidade e desenvolver essa atuação da maneira mais plena possível, observa-se uma oportunidade clara nos Conselhos Participativos de Classe em oferecer aos alunos, responsáveis, professores e demais membros da equipe um momento pautado no diálogo, reflexões, empatia e a observância de nosso “inacabamento” (FREIRE, 2011).

As Diretrizes Operacionais que normatizam os Conselhos Participativos de Classe nas escolas da Rede Municipal apontam que:

Os Conselhos Participativos de Classe, responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizam-se de forma a:

- I. Possibilitar a inter-relação entre profissionais, alunos e pais, entre turnos, ano e fase;
- II. Propiciar o debate permanente sobre os processos de ensino e aprendizagem;
- III. Favorecer a integração e organização dos conteúdos curriculares de cada classe, ano e fase;
- IV. Orientar o processo de gestão do ensino e aprendizagem (Diretrizes Operacionais, art. 35, s/p).

Dessa maneira, é evidente que sem um movimento de efetiva participação, torna-se impossível o atendimento dessa normatização, ocasionando que a democratização fique apenas no papel e se torne apenas uma ação de burocratização.

O Conselho Participativo de Classe na escola pesquisada apresenta uma sequência de ações que intencionam o cumprimento da determinação e visa atender as características da comunidade atendida pela escola: o pré-conselho, o aconselhamento e o Conselho Participativo de Classe propriamente dito.

5.1.1 Pré- Conselho: reflexão entre os gestores da aprendizagem

A **primeira etapa** se dá com um momento denominado de Pré-Conselho. Nesse momento reúnem-se professores e equipe gestora para uma análise sistematizada dos alunos individualmente.

As discussões ocorrem por turma e os professores fazem pontuações acerca das dificuldades encontradas e socializam ações que consideram de sucesso, pois garantiram um momento de aprendizagem significativo. Nessa ocasião discute-se individualmente o desempenho dos alunos, verificando suas dificuldades, fatores externos que podem ter comprometido ou contribuído para seus resultados e o que a Instituição pode fazer para garantir uma melhora nas condições de aprendizagem de cada aluno.

Realiza-se um trabalho de investigação em diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem e, coletivamente, pensa-se em ações para a melhoria do ensino. A participação da equipe gestora é fundamental, pois expõe situações externas que muitas vezes afetam o rendimento dos alunos e que podem contribuir para que os professores compreendam determinados comportamentos e busquem novas estratégias para dar qualidade ao que está sendo ofertado.

O orientador pedagógico contribui com possíveis encaminhamentos e intervenções e a partir do que o grupo coloca, consegue ter uma dimensão dos aspectos que precisa investir enquanto formador para dar suporte aos professores durante o processo de ensino.

O orientador educacional também se mostra fundamental nesse momento, visto que, a partir dele, consegue uma visão geral dos fatos do cotidiano escolar, possibilitando que também realize encaminhamentos, a fim de garantir o direito à educação, buscando o apoio de redes protetivas e articulando parcerias com outros órgãos públicos na garantia de direitos.

O diretor escolar e o assistente de direção acompanham e contribuem com esse processo democrático em que todos se colocam, buscando garantir as condições necessárias para que a aprendizagem se desenvolva com qualidade. A partir dos encaminhamentos realizados no Pré-Conselho, o diretor e o assistente conseguem direcionar recursos e ações na busca dessa educação de qualidade.

A partir dessas informações, o grupo docente passa a conhecer cada vez mais a realidade a qual busca transformar e passam a buscar ações coletivas. Todas as observações apresentadas são organizadas em planilhas e atas que geram documentos importantes para uma reflexão global do que está acontecendo com a turma e com cada aluno em sua individualidade, mas, mais do que dados estatísticos, o Pré-Conselho garante um olhar mais crítico para o processo de desenvolvimento dos alunos. A partir dessas reflexões, é gerado o relatório individual do aluno que será incluído no boletim escolar e também comporá uma pasta em que serão armazenadas todas as planilhas e relatórios elaborados nos momentos do CPC e que facilitarão em momentos de atendimentos individuais a comunidade e/ou retomadas dos processos de aprendizagem.

Os registros do desempenho caracterizado por notas, ao serem lançados em uma planilha, também geram um gráfico com o índice de aproveitamento da turma, dando percentuais de aproveitamento por disciplina, possibilitando o mapeamento das maiores dificuldades apresentadas e em quais áreas deve haver um investimento mais expressivo. Esses gráficos também são utilizados no momento do Conselho Participativo de Classe, e é a partir deles que a meta coletiva de cada turma é estabelecida coletivamente.

5.1.2 Aconselhamento: voz e vez do aluno

A **segunda etapa** é o Aconselhamento, momento de avaliação do bimestre cursado e de fortalecimento de vínculo entre os alunos e entre os alunos e o seu professor referência (professor representante de turma).

Como uma das etapas mais marcantes dessa organização de Conselho Participativo de Classe, o Aconselhamento é um momento entre alunos e professores apenas. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) é a professora regente da sala que faz as mediações desse momento. Já nos anos finais (6º ao 9º ano), é o professor referência, o professor representante da turma que media e auxilia nas socializações futuras.

O aconselhamento é uma etapa que serve como referencial para as discussões que acontecerão com os pais e a equipe gestora. É um momento em que os estudantes podem se colocar de maneira crítica, sendo mediados pelo professor para tratar de todos os assuntos que foram observados no bimestre que precisam ser felicitados ou retomados, planejando conjuntamente as ações para o próximo bimestre, refletindo sobre atitudes e consequências.

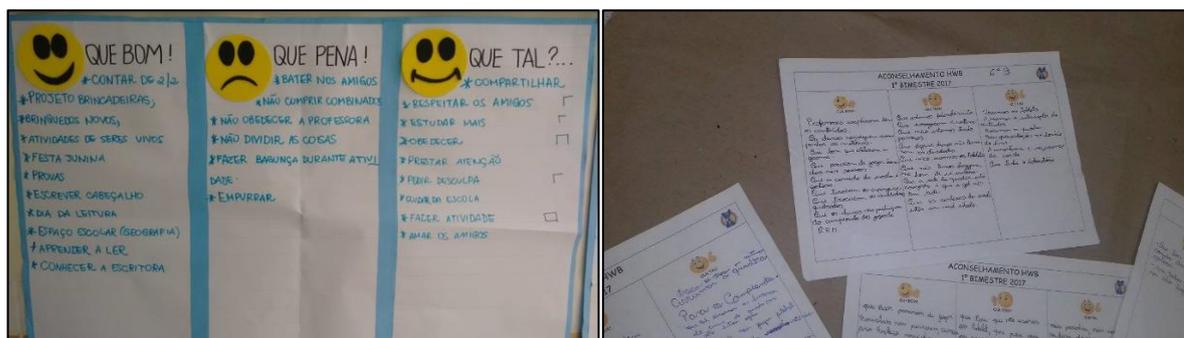
Há uma preparação para que a escuta aconteça (tanto de alunos quanto do professor) e a interação se dê de maneira efetiva. A organização da sala em que acontecerá o aconselhamento se dá em formato circular, tendo ao centro do círculo objetos representativos, cartazes para registros das reflexões e um objeto de fala que orienta o processo de escuta ativa de todos.

Os cartazes trazem três tabelas com as consígneas:

- a) “Que bom!”: Aspectos que devem ser enaltecidos e que foram positivos ao longo do bimestre;
- b) “Que pena!”: Aspectos que devem ser retomados e analisados pois prejudicaram o rendimento individual e coletivo da sala; e
- c) “Que tal?” Que possibilita uma reflexão sobre quais intervenções são necessárias para que os avanços ocorram e as metas sejam alcançadas.

A organização dos cartazes para os momentos de Aconselhamento na escola estudada podem ser observados na figura 12.

Figura 12 - Quadros utilizados durante um momento de Aconselhamento.



Fonte: Dados de pesquisa.

Dentre os combinados para que o Aconselhamento aconteça de maneira harmoniosa, está a escuta ativa e o não julgamento, reforçando-se que os resultados dependem de ações individuais, mas principalmente da unidade e ação coletiva.

Previamente, nos momentos de HTC (Horário de Trabalho Coletivo), os professores juntamente com a equipe gestora elaboram uma sequência de atividades de conscientização, geralmente, iniciada por uma dinâmica ou um vídeo que aborde um tema que o grupo considere de grande importância para aquele momento.

Após a elaboração, escolhe-se um dia que antecede o CPC para que a escola inteira se envolva no Aconselhamento, o qual acontece simultaneamente em todas as turmas. Assim, nas duas primeiras aulas, todas as turmas desenvolvem a sequência de atividade elaborada, visando refletir sobre o tema norteador e avaliar o bimestre estudado.

A organização desse momento segue essa ordem:

a) Acolhida: Previamente, o professor organiza a sala em círculo e no centro coloca objetos que foram significativos para a turma ao longo do bimestre;

b) Sensibilização: Desenvolvimento da dinâmica ou apresentação de vídeo que seja o disparador para as reflexões que serão realizadas;

c) Contextualização da atividade à importância do momento de avaliação do bimestre: Ressalta-se o quanto as contribuições dos alunos e os apontamentos realizados por eles são fundamentais para a reorganização das ações para o bimestre seguinte;

d) Reflexão coletiva: Divisão da sala em grupos, para as reflexões sobre os aspectos que foram positivos (Que bom!), aspectos que prejudicaram os resultados da turma e devem ser repensados (Que pena!) e as possibilidades de mudanças para superar as dificuldades e melhorar

a qualidade dos resultados (Que tal!). Os alunos colocam as suas percepções acerca do bimestre, expondo questões que abrangem desde as condições físicas do prédio escolar, posturas inadequadas do grupo que prejudicaram o desempenho da turma, intervenções docentes que consideram inadequadas e até a falta de participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos alunos.

O momento de reflexão pode ser observado na figura 13.

Figura 13 – Alunos em momento de aconselhamento



Fonte: Dados de pesquisa.

e) Socialização e compilação: Após as reflexões em grupos menores, os apontamentos são socializados com os demais grupos e os dados compilados em um único documento, que será apresentado no CPC diante dos demais segmentos da comunidade escolar;

f) Apresentação das notas: Nesse momento, o professor socializa individualmente as notas que representam o rendimento do aluno no bimestre e esclarece possíveis dúvidas, possibilitando ao aluno maior compreensão sobre o conceito atribuído.

g) Encerramento: O professor recolhe os materiais elaborados no aconselhamento e reforça a importância do momento e agradece a turma, destacando que as reflexões terão continuidade no CPC.

5.1.3 CPC: avaliando o processo- buscando melhores resultados

A **terceira etapa** é a reflexão coletiva entre todos os segmentos: equipe gestora, professores, alunos e pais e/ou responsáveis legais.

O diretor da escola inicia com a acolhida e uma sensibilização referente ao tema do Conselho, o mesmo que foi discutido no Aconselhamento. Todos os presentes sentam-se em círculo, independente do segmento que representam, pois parte-se do princípio de que deve haver uma integração entre todos. Após essa sensibilização, os alunos representantes de classe apresentam as reflexões do Aconselhamento que estão compiladas e registradas em um cartaz.

Após a apresentação, lança-se uma pergunta geradora que intenciona a reflexão e as discussões. Há um objeto de fala que auxilia na organização do momento e identifica o movimento de escuta ativa durante as falas, o que favorece um intercâmbio de ideias na busca de soluções para as dificuldades apontadas.

Na passagem do objeto de fala, todos os presentes se colocam. Os alunos falam sobre seus resultados e compromissos. Os pais expõem as dificuldades encontradas ou sugerem ações que realizaram e deram certo em sua rotina familiar na busca de acompanhar a vida escolar dos filhos. Os professores apontam suas percepções acerca da turma, destacando atitudes que contribuíram para o desenvolvimento da sala ou atitudes que comprometeram os resultados, avaliam as atividades propostas e escutam os alunos e responsáveis. A equipe gestora atua como mediadora do momento e também faz apontamentos acerca dos investimentos que estão sendo realizados para melhorar a qualidade do ambiente escolar e das relações.

Cabe ressaltar que os investimentos aqui referidos vão além de investimentos monetários, envolvem ações que visam atender todas as demandas da unidade escolar, inclusive as solicitações feitas nos Conselhos anteriores. Durante o desenvolvimento do Conselho, nota-se que a grande maioria compreende sua função, assim, os apontamentos, julgamentos ou busca por culpados não faz parte das colocações realizadas, tendo inclusive a preocupação de não citar nomes.

Nota-se também que quando algum aluno se mostra resistente ou apresenta posturas inadequadas, o próprio grupo aponta e consegue contornar a situação e quase sempre a participação é de cem por cento dos presentes.

Após esse momento de discussões, projeta-se o índice de aproveitamento da turma em forma de gráficos coletivos. Assim, são demonstrados os rendimentos dos alunos por disciplina,

apontando quantos alunos ficaram com notas abaixo do esperado e quantos alcançaram resultados satisfatórios em cada área.

Esses apontamentos permitem que haja reflexões importantes sobre as causas das dificuldades encontradas pelo grupo, tirando exclusivamente do aluno a responsabilidade pelo seu fracasso, pois parte-se do pressuposto de que, se um número expressivo de alunos não alcançou um resultado satisfatório em determinada disciplina, sugestiona-se que pode também ter ocorrido uma escolha didática equivocada, a qual deve ser revista pelos professores e pela Instituição.

As reflexões mediadas no Conselho Participativo de Classe circulam em torno desses resultados obtidos e as metas que o grupo estabelece para o próximo bimestre também partem daí.

Como um último momento, há o abraço coletivo. É uma etapa em que coletivamente se estabelece a próxima meta para o bimestre seguinte e um representante dos segmentos deixa uma mensagem de comprometimento e esperança para o grupo. Assim, com uma visão e um entendimento de como foi o caminhar do bimestre e em posse dos resultados apresentados, os segmentos se comprometem a realizar as ações necessárias para que os resultados melhorem e a realidade escolar se aperfeiçoe a cada etapa.

Os resultados, as metas e os compromissos assumidos por todos compõem o mural da sala, e serão revisitados durante todo o bimestre.

Observa-se que esse formato de Conselho Participativo de Classe já está registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, tornando-se assim, parte da identidade dessa instituição. No documento constam os objetivos e as etapas desse momento, destacando seu caráter avaliativo do processo de ensino e aprendizagem, firmando-se como um espaço de construção coletiva. Esta concepção assemelha-se a apontada por Rocha (1982), já no início da década de 1980, o que permite refletir sobre o fato de que pensar sobre os processos avaliativos a partir de uma concepção mais integradora e humanizada não é algo recente. Para a autora, o Conselhos de Classe deve ser:

[...] uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chega a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a interação dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA, 1982, p.9).

É importante ressaltar que o que se busca com essas reflexões, não é apontar modelos de organização que devem ser seguidos, mas a importância de repensar a concepção e o valor

que é dado a esse momento do CPC, para que ele contribua para a articulação dos diferentes segmentos da escola na busca do sucesso de todos os alunos.

Nesse sentido, cumpre destacar que as práticas realizadas nos Conselhos Participativos de Classe, em cada uma de suas etapas, devem ser refletidas e organizadas a partir da compreensão do que seja os processos de aprender e de avaliar. Álvarez e Mendes (2002) se aproximam das afirmações de Freire (2011) quando este anuncia a necessidade de se transformar a escola em um espaço de relações e de aprendizagens. Para esses autores, avaliar é contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que ensinam e aprendem na escola:

avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente comprometidos com a prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de desconhecimento (ÁLVARES MENDEZ, 2002, p.66).

Dessa maneira, o ato de avaliar permite condições de investimento e fortalecimento da crença de que todos são capazes de aprender e se desenvolver, e quando essa ação é coletiva e faz parte da cultura escolar, se torna ainda mais eficiente e o Conselho se torna um momento gestor do processo de ensino e aprendizagem.

5.2 Os alunos e o Conselho Participativo de Classe

Os alunos apresentaram concepções positivas sobre o Conselho Participativo de Classe, apontando-o como um espaço de estabelecimento de metas, aprendizagem, reflexão e de expressar opiniões.

Apontam o quanto a organização proposta pela escola estudada fez do CPC um momento menos constrangedor, em que as constantes exposições sobre notas e comportamentos individuais deram espaço para uma ação mais coletiva.

Dois alunos dos Anos Iniciais destacam que consideram importante a realização do Conselho Participativo de Classe no formato proposto pela escola estudada porque:

Estabelecemos nossas metas e refletimos sobre nossas notas (A10AI).
Todos podem dar a sua opinião (A21AI).

É a possibilidade de expressar opiniões e reflexões acerca das posturas apresentadas ao longo dos bimestres, articulando com a possibilidade de traçar novas estratégias, que, na opinião dos alunos é o fator predominante nessa organização de Conselho, como também demonstra um aluno dos Anos Finais.

Porque nos ajuda a refletir, a mudar nossas atitudes, dar nossas opiniões e muitas outras coisas. (A13AF)

Pelo fato de o Conselho Participativo de Classe, na escola estudada, ser dividido por etapas, os alunos apontaram o Aconselhamento, como a situação em que sentem que suas opiniões são mais valorizadas.

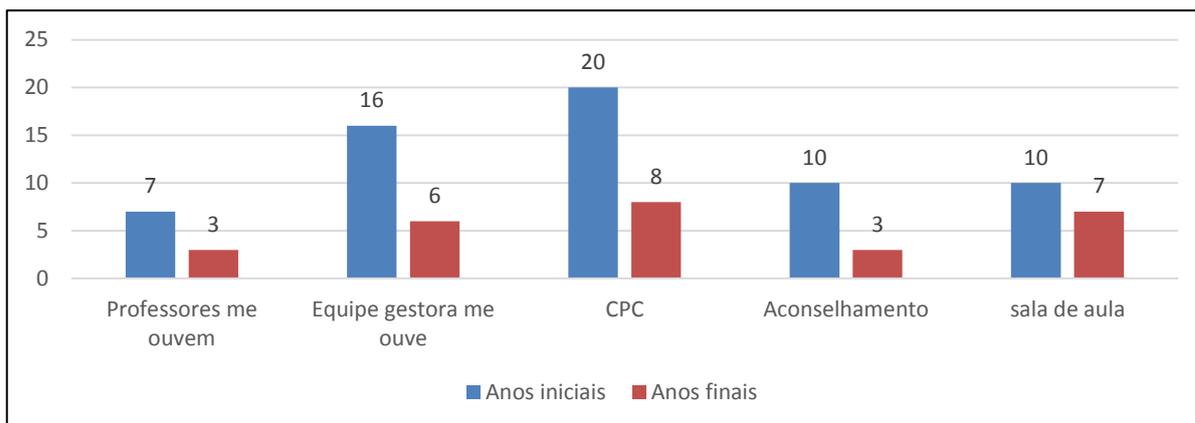
O Aconselhamento foi citado diretamente por 13 alunos e de maneira mais implícita por mais 14, que apontaram as discussões realizadas em sala como um momento de valorização de suas opiniões.

Observa-se que há um processo de identificação dos alunos e responsáveis com essa organização de Conselho. Na aplicação do questionário, quando questionados sobre se achavam ser importante a realização do Conselho no formato proposto pela escola, 68 alunos apontaram que consideram importante a realização do CPC nesse formato e apenas 2 alunos disseram que não.

Os alunos que demonstraram aprovação a essa organização realizada na escola em questão, apresentaram justificativas pautadas principalmente no estabelecimento de metas e na possibilidade de exporem suas opiniões, já os dois alunos que demonstraram reprovação a esse formato, não manifestaram as razões.

Quando questionados sobre em que situações suas opiniões são ouvidas e valorizadas na escola, a maioria afirmou que é durante o Conselho Participativo de Classe, como pode ser observado na figura 14.

Figura 14 – A escuta e valorização das opiniões.



Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se que a maioria dos alunos citou o Conselho Participativo de Classe como o momento em as opiniões são mais ouvidas. O segundo momento mais pontuado para os anos iniciais foi o Aconselhamento e a sala de aula. Nos anos finais, os alunos apontaram o CPC como o momento mais significativo, seguido pela sala de aula, que implicitamente, envolve ações do Aconselhamento.

A figura 15 retrata alguns alunos refletindo sobre seu desempenho e estabelecendo metas de forma coletiva em um momento de Aconselhamento e na mesma figura, observa-se também um momento de aconselhamento em que alunos e professor estabelecem um espaço de reflexão coletiva sobre seus processos de aprendizagem.

Figura 15 – O momento do Aconselhamento.



Fonte: Dados de pesquisa.

Durante a coleta de dados, os alunos foram convidados a relatar aspectos positivos do Conselho vivenciado na escola, a partir da provocação “Que Bom!”. Essa provocação foi inspirada a partir da consigna utilizada pela escola durante o Conselho.

Observa-se que alunos dos Anos Iniciais e Finais ao apresentarem os aspectos positivos, referem-se a avanços apresentados na dimensão atitudinal, como pode ser observado nos relatos dos alunos A15AI, A11AI, A32AI, A7AF, A20AF, A8AF e A25AF:

QUE BOM!

Professores pararam de gritar (A15AI)

Que bom que a professora parou de gritar (A11AI)

Que podemos confiar nos outros (A32AI)

As pessoas mudam (A7AF)

Que as pessoas reconhecem seus erros e mudam (A20AF)

Os professores estão ajudando os alunos nas notas (A8AF)

A sala fica mais unida e reflete os acontecimentos do bimestre (A25AF)

Nota-se que quando apontam os avanços percebidos, os alunos destacam tanto aspectos positivos sobre eles mesmos e também sobre a postura dos professores, o que pode ser percebido nas falas dos alunos A15AI e A11AI, que enfatizam que o “que bom” percebido foi a professora ter parado de gritar.

Outro fator abordado pelos alunos durante a pesquisa foi a comparação entre os modelos de Conselhos de Classe vivenciados por eles em outras escolas. As comparações foram mais intensas entre os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano), que tiveram a oportunidade de vivenciar outros modelos. Dos 38 alunos que responderam ao questionário, 30 afirmaram que já participaram de outros modelos de Conselho de Classe.

Em suas observações, os alunos pontuaram situações vivenciadas no modelo de Conselho de Classe tradicional, que consideravam constrangedoras. Apontaram detalhes de sua organização, incluindo a espacial, associando o momento do Conselho anteriormente a um tribunal:

Ele era como se fosse um tribunal. Eles (os coordenadores) tinham vários papéis e nós ficávamos sentados em círculo, mas não ajudava a pensar nas consequências (A13AF).

Outras colocações foram realizadas destacando o distanciamento entre professores, alunos e pais, inclusive no formato de organizar o espaço destinado a reunião do CPC:

Eram os professores de um lado e os alunos do outro (A2AF).

Era separado, de um lado os professores e a equipe gestora, e do outro os alunos e pais. Eu acho que era ruim porque não podia falar sua opinião (A14AF).

Os professores ficavam separados, junto com a equipe gestora, daí eles falavam as notas de cada um. Eu acho que era muito ruim e eu não sentia a minha opinião valorizada. (A15AF)

As carteiras eram colocadas em fileiras, os pais sentavam no lugar dos filhos e os professores falavam sobre a sala e às vezes de alguns alunos que bagunçavam mais. Bom, eu prefiro o dessa escola (A10AF).

As exposições de notas, as colocações sobre indisciplina, as acusações e a busca por culpados não foi apontada de maneira positiva e construtiva pelos alunos, visto que o constrangimento foi um aspecto enfatizado por eles.

Uma pontuação ressaltada pelos alunos dos Anos Finais foi essa questão da exposição das notas para todos. Apontaram momentos de constrangimento e vergonha quando vivenciaram outros formatos de Conselho de Classe:

Cada aluno tinha o seu momento para ser exposto. Os professores mostravam as notas, o comportamento e o relacionamento. Eu não gostava porque os alunos se sentiam constrangidos e envergonhados. (A25AF)

Eu detestava o outro formato de Conselho. Falavam nossas notas, era horrível. Ainda bem que mudou. (A31AF)

Eles [os professores] só apontavam os seus defeitos e não falavam no que você tinha que melhorar. Era muito ruim. (A20AF)

Com os alunos dos Anos Iniciais, os números dos que já vivenciaram outro formato de Conselho foram menores (19 alunos apontaram que nunca participaram de outro modelo, enquanto 13 apontaram que sim), porém os que já participaram de outros modelos expuseram situações bem semelhantes entre as elucidadas pelos alunos dos Anos Finais, tendo novamente o constrangimento como o aspecto mais enfatizado.

Considerando que os Anos Iniciais abrangem alunos do 1º ao 5º ano, uma boa parte já vive o modelo de Conselho do HWB (sigla adotada para ser referir à escola estudada) desde o início de sua vida escolar.

Dois alunos dos Anos Iniciais, que viveram a experiência do Conselho de Classe em outra escola, evidenciaram o distanciamento entre alunos e professores. Eles utilizaram o termo “quarto” para se reportarem ao espaço em que o Conselho acontecia, demonstrando não haver

um movimento de afetividade e sentido positivo quanto ao Conselho. Ao emitirem suas opiniões sobre o outro formato de Conselho que participaram, expuseram-se da seguinte maneira:

Era chato. Eles levavam a gente para um quarto e falavam um “tantão” de coisas sobre o ano. (A4AI)

Eu não acho que era bom, porque levava a gente para um quarto e falava tudo o que gente fez em todo o ano. (A12AI)

Os alunos também se manifestaram quanto as exposições das notas. O A22AI disse o quanto era ruim quando a pessoa tirava nota baixa e todos ficavam sabendo. O mesmo foi pontuado pelo A23AI.

Outro questionamento realizado durante a pesquisa foi sobre a percepção de mudanças no clima escolar, após a realização das etapas do Conselho. Entre os alunos dos Anos Finais, um número expressivo pontuou não perceber uma real mudança no clima da escola ou percebem poucas mudanças, alegando que muitas vezes a mudança é temporária, pois um tempo após o CPC, os alunos que se comprometeram a apresentar uma nova postura, voltam a apresentar o mesmo comportamento anterior ao Conselho.

Às vezes os alunos se comportam como antes. Agora os alunos estão melhores e os professores mais atentos (A4AF).

A escola criou um conselho bom, então isso que mudou para mim (A32AF).

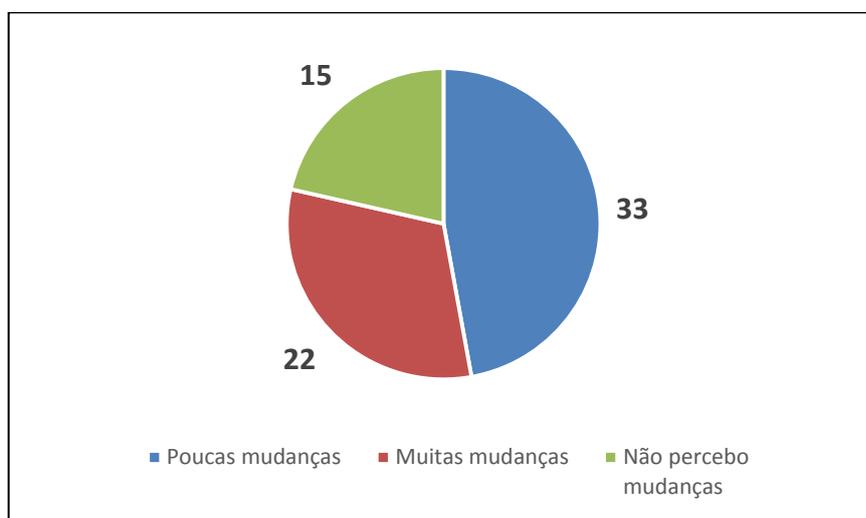
Poucas mudanças, umas pessoas ajudam, dão conselhos e etc., mas algumas não estão nem aí (A38AF)

O A21AF ressalta que alguns alunos mudam o comportamento, mas depois de duas semanas, tudo volta ao normal.

Os alunos, principalmente dos Anos Finais, manifestaram o desejo de mais momentos de Conselho, enfatizando que desejam que suas opiniões sejam ainda mais ouvidas e valorizadas.

Os alunos dos Anos Iniciais mostraram-se mais positivos diante das mudanças percebidas após a realização do CPC: 15 alunos não percebem mudanças, 22 percebem muitas mudanças e 33 afirmam perceber poucas mudanças, como pode ser observado na figura 16.

Figura 16 – Percepção de mudanças no clima escolar pelos alunos dos Anos Iniciais após o CPC.



Fonte: Dados de pesquisa.

Outro aspecto apontado pelos alunos ao refletirem sobre a organização do Conselho Participativo de Classe que a escola, *locus* da pesquisa, apresenta é a participação dos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos. Essa participação recebe grande validação dos alunos, que consideram a presença dos pais como um aspecto que merece ser enaltecido, como demonstram os desenhos realizados por alunos do 1º ano, expresso na figura 17.

Figura 17 - Avaliando o “Que Bom” do Conselho Participativo de Classe



Fonte: Dados de pesquisa.

A importância da presença dos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos foi reforçada pelo segmento dos alunos, sendo que a ausência dos pais, foi apresentada como um dos fatores mais pontuados no aspecto “Que pena”.

No geral, 22 alunos pontuaram a ausência dos pais, como um fator “Que pena” do CPC e essa percepção também pode ser observada por meio dos desenhos realizados por outros alunos dos 1ºs e 2ºs anos, nos quais retratam crianças tristes por não terem a presença dos pais no Conselho, como pode ser observado nas figuras 18 e 19. Cabe destacar que as crianças estão em processo de alfabetização, assim, os equívocos ortográficos, estão coerentes com as hipóteses de escrita na qual se encontram.

Figura 18 – Avaliando o Que Pena do CPC 1



Fonte: Aluno 2º ano

Figura 19 – Avaliando o Que Pena do CPC 2



Fonte: Aluno 2º ano

Quanto ao aspecto “Que tal?”, em que deveriam listar quais seriam as possibilidades de ações para contribuir com a melhoria do CPC e do bimestre em geral, tanto os alunos dos Anos Iniciais, quanto os dos Anos Finais destacaram o aumento da participação dos pais como uma sugestão para a melhoria desse momento.

Alguns alunos apontaram a dificuldade de alguns pais participarem das reuniões de Conselho devido ao horário de trabalho e informaram também que muitos alunos não entregam os bilhetes para informar os pais sobre as datas do CPC, o que, segundo eles, compromete a participação de alguns pais. De uma maneira geral, os alunos apresentaram alguns argumentos para justificar essa ausência, sugestionando que deve haver um esforço para criar estratégias que contribuam para ampliar a participação dos pais nos encontros.

Os alunos, principalmente dos Anos Finais, manifestaram o desejo de mais momentos de Conselho e Aconselhamento, enfatizando que desejam que suas opiniões sejam ainda mais ouvidas e valorizadas. Apontaram a vontade de se colocar de maneira individual, sugestionando que o mesmo papel oferecido no Aconselhamento, em que coletivamente apontam os aspectos “que bom”, “que pena” e “que tal”, seja oferecido para que possam se colocar individualmente também.

5.2.1 O Conselho Participativo de Classe como um espaço de formação para os alunos.

As percepções apresentadas pelos alunos revelam que o processo vivenciado no Conselho Participativo de Classe na escola estudada, cujo objetivo se direciona a interagir com a sua formação tem sido construtivo ao grupo. Esse interagir apodera o sujeito e também o responsabiliza por seu desempenho.

Luckesi (2011, p.34) afirma que “O termo ‘formação’ tem a ver com o ato de formar, ou seja, ‘dar forma a’”. Assim, refletimos sobre as possibilidades que os alunos estão construindo de se formarem em suas diferentes dimensões. O autor ainda afirma que “ajudar nossos estudantes a preparar-se para o futuro, bem como a viver melhor no presente, significa investir efetivamente em sua aprendizagem para a autoconstrução individual e coletiva” (*Idem*, p.33).

Nesse sentido, é importante considerar que o momento da avaliação na escola e o momento em que se discute os resultados dessa avaliação, deva também ser formativo. Assim, faz-se necessário a criação de situações em que as reflexões sobre os resultados sejam realizadas de maneira construtiva, gerando conhecimento e ação.

Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade. (LUCKESI, 2011, p.149)

Dessa maneira, evidencia-se o quanto a prática de descompactar os saberes, dando aos envolvidos no processo educativo o poder de refletir, agir e estabelecer metas de aprendizagem, é agregador ao processo de ensino e a aprendizagem, pois descentraliza as decisões e as constatações dos sucessos e fracassos, delegando aos diferentes segmentos da escola a capacidade de contribuir e construir os conhecimentos que corroborarão para o desenvolvimento humano dos envolvidos.

Morin (2015, p. 26), afirma que “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Esse ensinar como se tornar cidadão, exige uma prática pautada no diálogo e na reflexão, situações que foram destacadas pelos alunos.

Ao colocarem sobre a oportunidade de expor suas opiniões e destacar que o CPC é o canal em que esse movimento efetivamente acontece, os alunos resgatam o valor da fala e da escuta e reporta-nos a Freire (2011, p.57 – grifos do autor), o qual enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento ao educando, mas mediar situações de construção coletiva. Para ele, “É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escuta-lo, aprendo a falar *com* ele”:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2011, p.117).

A partir do momento que os alunos podem se expressar, manifestar opiniões, falar de sentimentos e agir de maneira coletiva, sabendo de sua responsabilidade diante do movimento do seu desenvolvimento e de seus colegas, é proporcionado momentos para que eles se reconheçam em sua humanidade. Assim, garante-se também aos professores e aos pais, o direito de se colocarem enquanto humanos e se disporem a evoluírem juntos, enquanto educandos, profissionais, responsáveis, enfim, humanos, seres individuais, porém atuantes na coletividade, tornando o fazer educacional um processo mais humanizado e transformador.

Quando a ação do professor provém de um olhar humano, pautado na ação intencional desse profissional que visa a construção de cidadãos atuantes e transformadores, acredita-se que o foco da educação deva ser a formação para a condição humana, o que também é proposto por Morin (2000). Ensinar a condição humana se exprime em contextualizar os conhecimentos, situando o humano no universo e não ocasionar a separação dele.

As exposições de notas, as colocações sobre indisciplina, as acusações e a busca por culpados torna o CPC um espaço de sentenças e classificação, e não de avaliação formativa. Como destacado pelos próprios alunos, essa prática não agrega em nenhuma dimensão, pelo contrário, causa constrangimento e não amplia a potencialidade dos alunos, impedindo uma percepção positiva do processo, desconsiderando o mesmo, dando maior ênfase nos resultados.

Quanto à percepção dos resultados obtidos a partir do Conselho, nota-se que, ao mesmo tempo em que assinalaram não observar muitas mudanças, registram ações que consideram significativas, porém esperavam um resultado mais imediato, uma transformação de comportamentos instantânea, o que é característica da fase de desenvolvimento pela qual estão passando. Assim, acentua-se a responsabilidade das famílias e da escola em desenvolver uma capacidade de reflexão, que supere essa cultura do imediatismo e desenvolva jovens que tenham uma atitude de espera ativa, pautada em um movimento de ação constante, considerando o esforço uma atitude crucial para produzir mudanças.

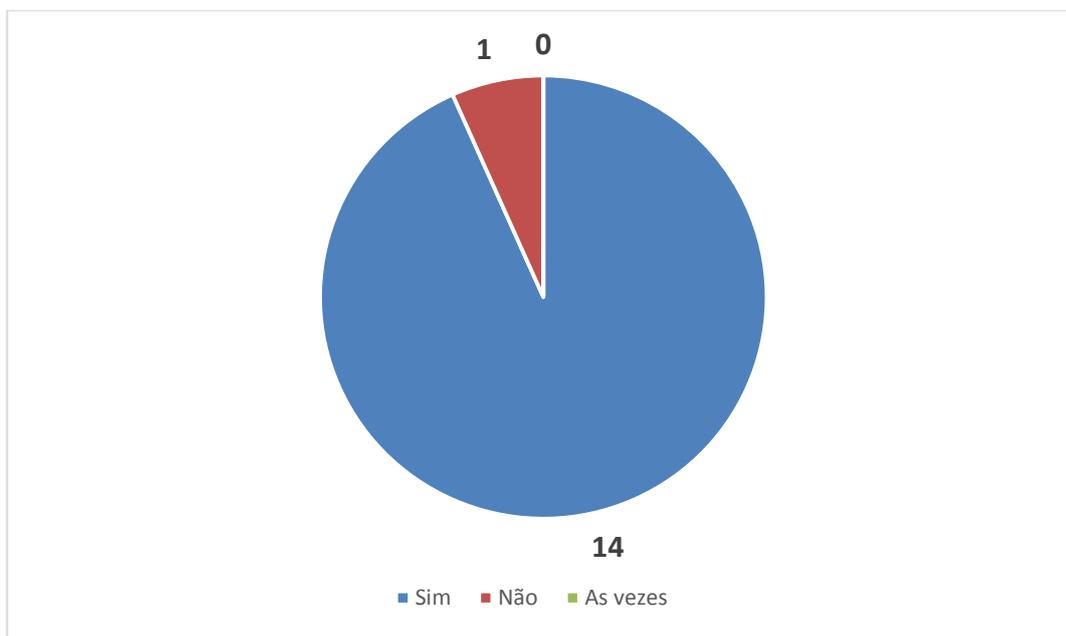
Essa dificuldade percebida, em reconhecer os avanços, pode estar relacionada ao aprender atuar de maneira ativa na escola, em compreender que o desenvolvimento faz parte de um processo e que todos os segmentos estão nesse movimento de aprender, inclusive, aprender a se responsabilizar pelas ações da escola, aprender a se integrar ao processo e aprender que a espera é necessária, mas precisa ser ativa.

Ao analisar as percepções dos alunos sobre o Conselho Participativo de Classe realizado na escola estudada, nota-se que a oportunidade de se colocar, estabelecer metas, expor opiniões e ser ouvido, foram fatores enaltecidos pelos alunos, como uma característica dessa organização. A ausência dos pais e a falta de empenho por parte de alguns alunos foi colocado como os principais “que pena” de todo o processo e a ampliação da participação dos pais e a ampliação de espaços para que suas opiniões sejam ainda mais ouvidas foram o destaque no aspecto “que tal”.

5.3 Os pais ou responsáveis legais e o Conselho Participativo de Classe

Os quinze pais (ou responsáveis legais pelos alunos) participantes da pesquisa foram unânimes em validar o processo do Conselho Participativo de Classe realizado na escola estudada, também apresentando como justificativa principal a possibilidade de exporem suas opiniões. Dos 15 participantes da pesquisa, 14 afirmaram que tem a oportunidade de participar das decisões na escola de seu filho. Apenas um afirmou que não. Os 14 que pontuaram participar das decisões da escola, enfatizaram que sempre que procuraram a escola foram ouvidos, e a participação no Conselho Participativo de Classe também foi apontada como uma oportunidade de se colocar, como pode ser observado na figura 20.

Figura 20 – Oportunidade de participar das decisões da escola



Fonte: Dados de pesquisa.

Entre as falas dos pais, percebe-se uma ênfase na questão da comunicação, do quanto a melhora desse fator foi importante na escola. O responsável P11 ressaltou a importância desse contato direto entre professores, alunos e pais, denominado por ele como “cara a cara”. Para P11, assim a comunicação se torna direta.

A possibilidade da participação foi pontuada por outros responsáveis pelos alunos como um fator positivo, por ter gerado maior transparência e confiança, como pode ser observado no registro do P11 e P2.

A confiança que os pais têm agora para contar com a escola em relação ao aprendizado e educação dos filhos. (P11)

Nós [pais de alunos] temos a oportunidade de dar nossa opinião sobre o conteúdo escolar e outros assuntos, para a melhora da educação (P2)

Foi exposto que aos poucos os responsáveis vão criando uma concepção construtiva acerca do CPC e da equipe escolar. Um fator positivo apontado pelo responsável P11 é:

Que bom que os pais, professores e alunos estão juntos nesse projeto (P11).

Esse sentimento de coletividade e pertencimento foi destacado também pelo responsável P14, que ressalta que:

Todos estão aqui por um objetivo (P14).

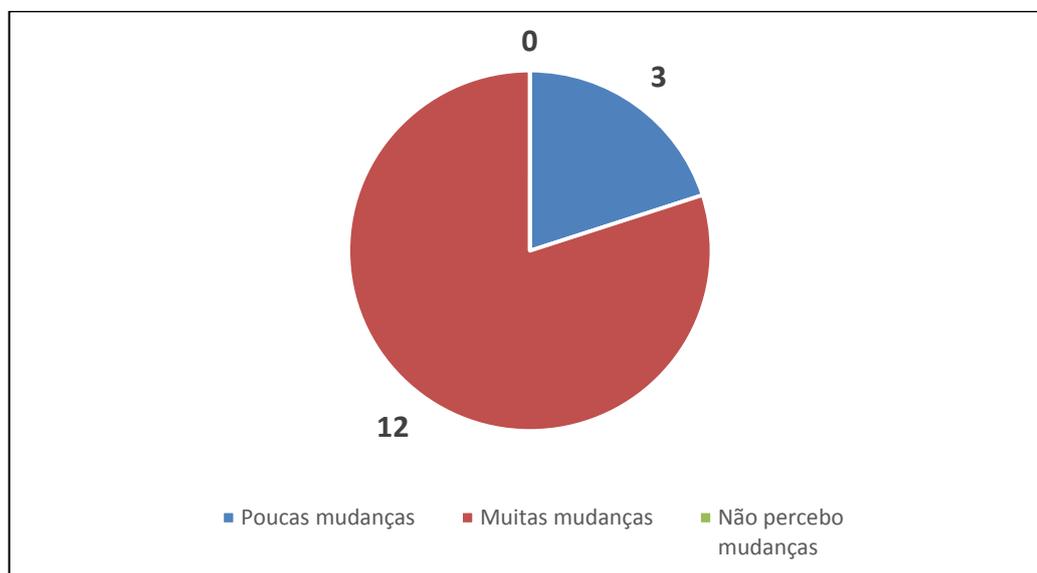
Os responsáveis P6 e P2 dizem que percebem muita empolgação dos alunos e também da equipe gestora, destacando que a principal mudança percebida no clima escolar após o Conselho Participativo de Classe é a motivação dos alunos, que se dedicam mais aos estudos, após o Conselho.

Porque é tudo um conjunto (P6).

A equipe gestora que faz, trabalha para que tudo isso se torne possível (P2).

Os pais e responsáveis pelos alunos mostraram-se positivos diante dos resultados alcançados após a realização do Conselho Participativo de Classe: 12 pais afirmaram que percebem muitas mudanças e apenas 3 que percebem poucas mudanças, como pode ser observado na figura 21. Muitos deles destacam uma maior dedicação aos estudos como uma das mudanças mais notadas com relação ao comportamento de seus filhos.

Figura 21 – Percepção dos responsáveis sobre mudanças no clima escolar após o CPC.



Fonte: Dados de pesquisa.

Percebe-se nas falas dos responsáveis legais pelos alunos que as mudanças no clima escolar foram percebidas ao longo do tempo, por meio de um acompanhamento próximo de todo o processo de aprendizagem e também por meio de intervenções.

Percebi que depois do Conselho que eu fui, meu filho melhorou muito e eu pude perceber isso e fiquei muito feliz. (P5)

Vou dar um exemplo, no ano passado os alunos tinham uma meta a se cumprir, então os alunos correram atrás e conseguiram vencer e ficaram muito satisfeitos por terem conseguido. (PP1)

O acompanhamento de toda diretoria no desenvolvimento do aluno e as informações passadas aos pais. (P7)

Esse “assumir compromissos” também foi pontuado pelo responsável P15 que afirmou perceber muitas mudanças no clima escolar a partir da realização do Conselho, inclusive no que tange a sua atenção em relação a vida escolar do filho.

Percebo que fico mais atenta com meu filho com relação a tarefas e ele me ajuda, me cobrando com o compromisso que eu assumo em melhorar a aprendizagem do meu filho. (P15)

Os pais e/ou responsáveis realizaram colocações importantes sobre a importância da presença dos pais nos Conselhos e lamentaram pelos pais ausentes, considerando o CPC como um momento importante para o processo de aprendizagem das crianças:

Que pena que muitos pais não participam do Conselho de seus filhos, pois é muito importante para a aprendizagem de seus filhos (P1)

Que pena que os pais são os menos interessados em comportamento no geral (P3)

Que pena que tão poucos pais possam participar e saber mais sobre o desenvolvimento do filho. (P4)

Ter poucos pais participando (P6)

Que muitos pais e responsáveis não dão importância para o conselho participativo (P11)

Pais que ainda não participam dos conselhos (P12)

Nem todos os pais participam deste momento tão significativo para os filhos e escola (P13)

Que não comparecem todos os pais (P15)

Quando convidados a relatarem sobre experiências anteriores de Conselhos Participativos (em outras escolas), houve uma grande dificuldade dos pais em relatarem algo, pois afirmaram que não participavam anteriormente. Apenas dois responsáveis se manifestaram, sendo que um deles afirmou que o modelo vivenciado em outra escola, apresentava uma organização diferente e “colocava o aluno em situações difíceis” (P3) e o outro responsável pontuou “Esse em questão é mais proveitoso”. (P7)

Dessa maneira, observa-se que a oportunidade de participação na rotina educacional, o contato direto com os professores e com a equipe gestora e o ensejo de exporem suas opiniões, foram colocadas como aspectos “Que bom”, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a ausência dos pais e responsáveis e a falta de acompanhamento dos mesmos na vida escolar dos filhos, foi apontado como o principal “que pena” do processo, mesmo fator apresentado pelos alunos quando de sua avaliação.

Por fim, uma maior participação dos responsáveis foi sugerida no “Que tal”. Podemos observar que as colocações são bem semelhantes às dos alunos, conforme pontuado anteriormente.

5.3.1 Entre o laço e o abraço

A ampliação da presença e participação dos pais ou responsáveis legais de maneira efetiva na unidade escolar, fez com que as mesmas deixassem de ser aparições pontuais, para se tornar atuações mais efetivas e colaborativas. Sobre isso, Libâneo (2003) afirma que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento e todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura educacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2003, p. 328)

Foi possível observar que, aos poucos, os responsáveis foram criando uma concepção construtiva acerca do CPC e da equipe escolar, facilitando a comunicação e o estabelecimento de parcerias. Essas percepções mostram uma mudança de paradigma importante, tirando a escola de um patamar isolado, tornando-a participativa.

Assim, constatou-se que a participação mais ativa dos pais, além de garantir avanços pedagógicos, garante também a realização de uma gestão democrática, na qual as tomadas de decisões ocorrem a partir das reflexões realizadas coletivamente.

Vale lembrar que a escola está em processo de construção de sua identidade, tendo apenas quatro anos de existência. Assim, essa cultura escolar está em desenvolvimento, e essa forma peculiar de organizar os Conselhos está possibilitando a criação de uma cultura de participação e corresponsabilização, que ao longo do tempo poderá criar uma onda de participação e pertencimento, construindo uma história de protagonismo, como aponta Nóvoa (1995):

Cultura escolar se refere aos modos de interagir, trabalhar, agir e pensar dos sujeitos escolares, que se consolidam nas práticas cotidianas e traduzem o “modo de ser” particular de cada escola. Os elementos culturais, ideológicos, as crenças e as expectativas, dos sujeitos e aos grupos presentes na escola (subculturas) podem tanto fortalecer ou apresentar resistências a cultura escolar. (NÓVOA, 1995, p.32)

Assim, a consolidação de um trabalho pautado em um desenvolvimento coletivo e de corresponsabilizações, é um fator em evidência na escola. Ao possibilitar momentos de efetiva participação dos diferentes segmentos, impulsiona-se a conscientização sobre o valor da atuação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, realça aos professores que sua prática também precisa ser reflexiva e que a parceria com as famílias pode ocorrer de maneira harmoniosa e eficaz e que ouvir os alunos pode ser um grande instrumento de avaliação da prática.

Com essa participação mais efetiva, a compreensão de que o momento do CPC é construtivo passou a ser incorporado pelos participantes, aumentando gradativamente a presença dos pais ou responsáveis legais pelos alunos. Com essa mudança de percepção sobre o sentido desse momento avaliativo, as contribuições orais começaram a acontecer de maneira mais natural e segura, pois, perceberam que ali tinham voz, sua participação era significativa, suas colocações tinham relevância e poderiam efetivamente contribuir para o avanço no desenvolvimento de todos, sem serem expostos, agredidos ou julgados.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu Art. 53, parágrafo único, diz que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, porém, observa-se que muitas vezes esse direito, garantido por lei, se torna algo indiferente à família. Percebe-se que há uma grande necessidade de se criar condições para atrair as famílias para a escola, visto que culturalmente ainda há a

percepção de que problemas da escola são somente da escola e as famílias não tem relação com isso.

É importante repensar quais espaços de participação são oferecidos a comunidade escolar no geral. Será que as escolas ainda não mantêm seus muros altos, impedindo a entrada das famílias? Será que há maneiras de garantir essa participação?

Rotineiramente nas escolas, ouve-se que hoje a escola precisa abranger a educação que deve vir da família, que a família não se interessa pelas crianças e que isso sobrecarrega a escola. Cortella (2015, p.23) afirma que “essa lamentação não é resolutória, é apenas uma constatação”, destacando que isso não é passível de submissão, porém investir energia em reproduzir essa constatação, não contribuirá para que a escola consiga desenvolver um trabalho expressivo na educação.

A participação ativa da família, dos professores, dos alunos e da equipe gestora atribui um sentido a essa ação e nota-se que a participação, mesmo que ainda tímida, deixa de ter um sentido de obrigatoriedade e passa a significar pertencimento, gerando reflexões e colaborações significativas para o processo educacional daquele aluno ou daquela turma, visto que as contribuições ocorrem de maneira coletiva.

De acordo com José (2014):

O sentido permite ao homem manter-se consciente de suas escolhas, ações e sensações, pois está ligado às conexões que estabelece consigo mesmo, com o outro e com a sociedade. Neste caso, o sentido também proporciona ao sujeito a reflexão sobre a sua vida e as situações por ele vivenciadas, na tentativa de extrair delas o seu significado e o seu propósito. (JOSÉ, 2014, p. 233)

Evidencia-se a necessidade de investir na criação de uma cultura participativa na escola, desenvolvendo meios de construir de maneira coletiva esse propósito. Esta não é tarefa fácil, mas o desafio está justamente em tornar possível e repleto de sentido esse movimento de respeito e valorização das duas instituições que formam os cidadãos, escola e família.

Segundo Cortella (2015), cabe a escola que

[...] organize tempos e modos de fazer com que os pais possam ser educados em relação a esse tipo de déficit de formação, de lacuna ética, de fratura na forma de convivência. Isso significa partir da constatação, abandonar a reatividade e assumir uma postura de proatividade. (CORTELLA, 2015, p. 85)

Mario Quintana com o sentido atribuído ao laço e sua importância para as relações, expressa o fortalecimento de vínculo apontado pelos pais e/ou responsáveis legais a partir da participação nos Conselhos Participativos de Classe.

A laço e o abraço

Eu nunca tinha reparado como é curioso o laço...
Uma fita dando voltas.
Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.
É assim que é o abraço: coração com coração, tudo cercado de braço.
E quando puxo uma ponta, o que é que acontece?
Vai escorregando...
Devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.
E saem as duas partes, iguais meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.
Então o amor e amizade são isso...
Não prendem não escravizam, não apertam, não sufocam.
Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!
(Mario Quintana, ano, s/p)

Esse poema exemplifica a delicadeza das relações, e dentro da escola não é diferente. A escola é um espaço coletivo, em que as diferenças se encontram e se integram. Assim, o respeito, a empatia e o sentido devem ser desenvolvidos de maneira intencional e constante.

As ações devem acontecer de modo a, paulatinamente, criar laços e desatar alguns nós que foram criados ao longo do tempo. Criar laços é respeitar e envolver os atores do processo em um delicado entrelaçar de valores, que quando desenvolvidos de maneira coletiva, contribuem para uma sociedade mais humana.

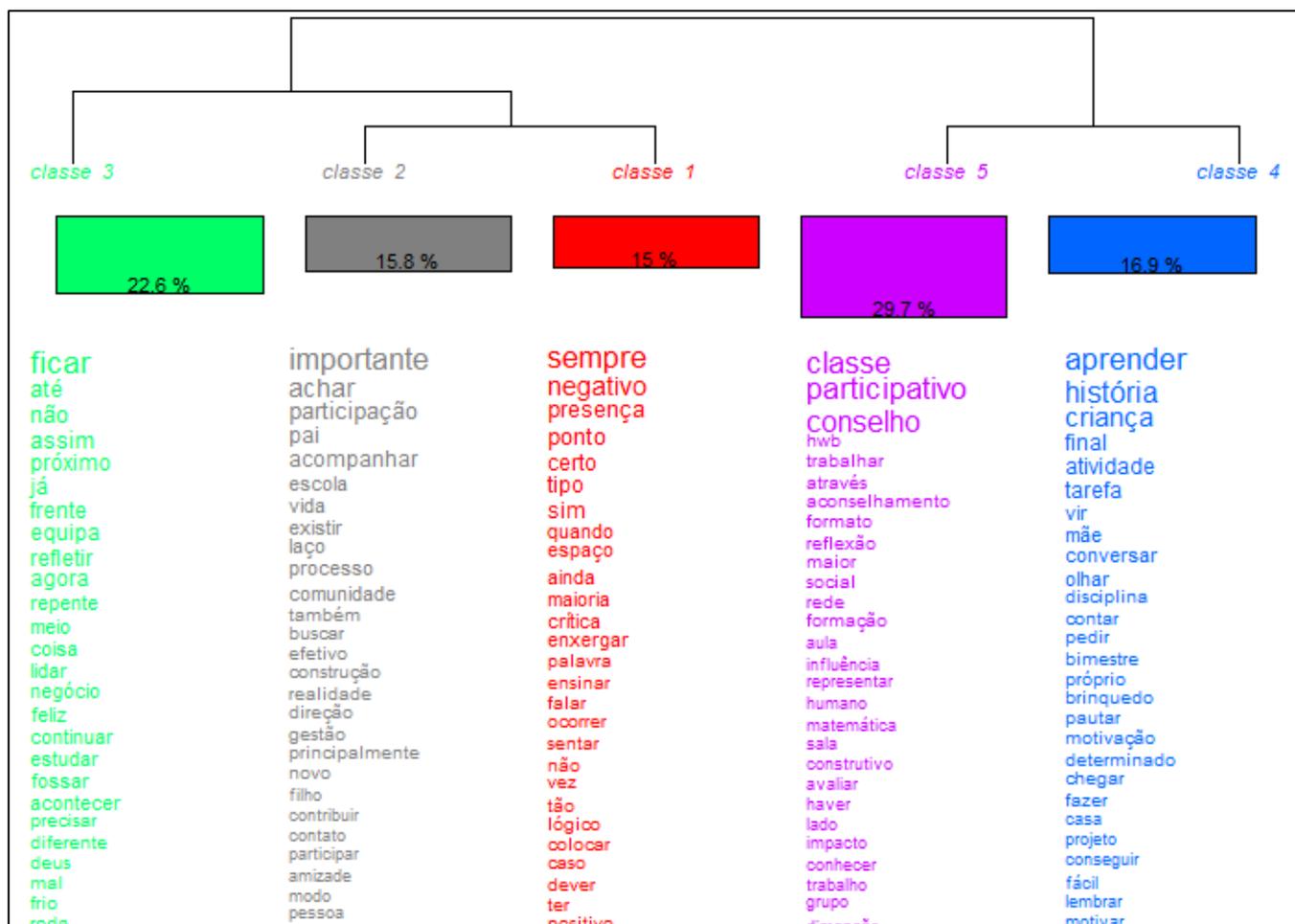
Assim, o reconhecimento de que há uma lacuna na relação entre escola e família e sentir a necessidade de criar laços, é um passo importante na busca de alternativas para estreitar esse vínculo. Os dados desta pesquisa demonstraram que o Conselho Participativo de Classe, quando realizado a partir de uma perspectiva emancipadora e dialógica, permite que os pais se aproximem da escola, participem e sintam-se parte importante do processo educativo.

6 ENTRE AVALIAR E FORMAR: o processo de construção do conhecimento apontado pelos professores sobre o Conselho Participativo de Classe

Os onze professores, participantes da pesquisa, ao discorrerem sobre suas percepções e vivências quanto ao Conselho Participativo de Classe, tocaram em questões extremamente importantes quando se pensa em aprendizagem, avaliação, processos participativos, autonomia dos alunos, responsabilidade, cooperação e desenvolvimento humano. Estes temas aparecem claramente na organização das falas dos professores, proposta pelo IRaMuTeq, por meio de Classes de Palavras. Optamos por organizar a apresentação e análise do que disseram os professores a partir desta organização, nomeando cada uma das Classes de Palavras a partir da análise da correlação existente entre cada um dos termos e os respectivos extratos de falas dos professores, por compreender a complexidade das temáticas apresentadas pelos professores.

O IRaMuTeq permitiu que se visualizasse quais foram os principais temas abordados pelos professores em seus relatos. De acordo com a organização proposta pelo *software*, o qual categorizou a fala dos docentes em cinco Classes de Palavras (como pode ser observado na figura 22), os docentes apontaram: (i) os aspectos conceituais que definem o Conselho Participativo de Classe na escola estudada; (ii) a importância que atribuem à participação das famílias na organização dos Conselhos; (iii) a possibilidade que o CPC oferece aos processos formativos relativos ao exercício da docência; (iv) a afetividade como elemento constitutivo do CPC; e (v) o quanto cada segmento que participa do CPC (professores, alunos e pais) pode contribuir com o próprio Conselho.

Figura 22 – Dendograma gerado pelo software IRaMuTeQ

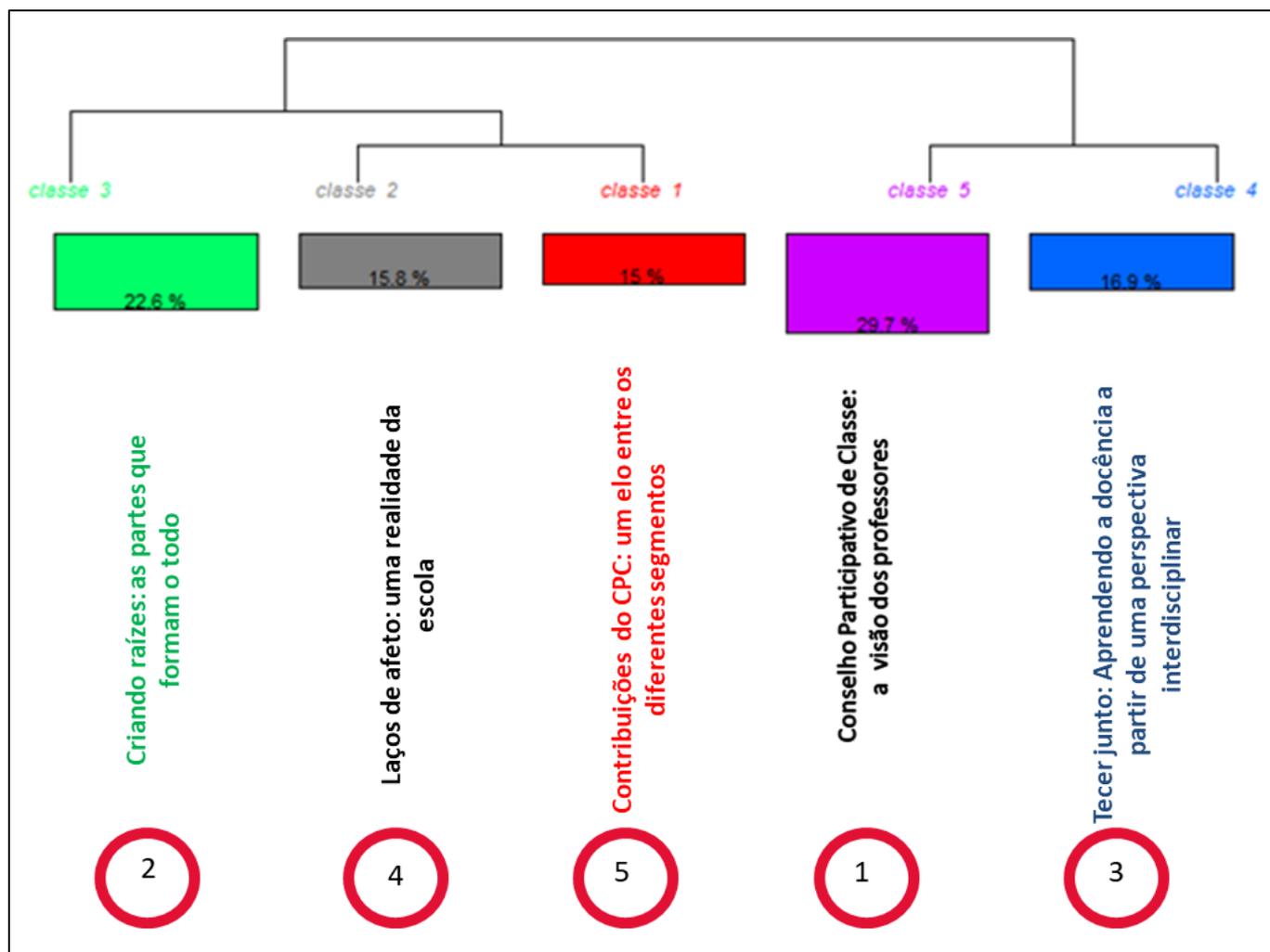


Fonte: Software IRaMuTeQ (2017).

É possível observar na figura 22 que a Classe 5 ocupou 29,7% das falas dos professores. Sua temática está interligada com a Classe 4, que condensou 16,9% do conteúdo da fala dos docentes. Observa-se também uma relação da Classe 2 (com 15,8% das falas) com a Classe 1, que teve 15%. Ambas correlacionam-se com a Classe 3, que apresentou 22,6% das falas dos professores.

Após esta identificação, procedemos a análise das relações existentes entre as palavras que compunham cada uma das Classes nos textos dos professores. Assim foi possível compreender a temática contida em cada uma delas e, conseqüentemente, nomeá-las, como pode ser observado na figura 23.

Figura 23 – Classes de Palavras com seus temas



Fonte: Software IRaMuTeQ (2017) adaptado pela autora.

As cinco Classes de Palavras que o software apresentou, estão nomeadas a partir da temática geral que apresentam, da mesma maneira que os temas secundários foram analisados a partir das temáticas que surgiram com as análises do que dizem os professores.

Nesse sentido, a apresentação das Classes nesta análise seguiu o critério de presença no discurso dos professores. A tabela 1 apresenta o tema geral de cada Classe de Palavras, bem como seus subtemas:

Tabela 1 - Temáticas das Classes de Palavras

| | TEMAS GERAIS | TEMAS SECUNDÁRIOS |
|---|---|---|
| 1 | Classe 5: Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores | Pulsar da escola: um formato diferente gerando reflexão Foco é pedagógico: repensando o fazer compartimentado Aconselhamento: voz e escuta ativa Olhar além do alcance: Valorização do humano Avaliação: construção coletiva e articulada |
| 2 | Classe 3: Criando Raízes: as partes que formam o todo | Ficar: um tempo para criar raiz, aprendizagem e autonomia Família e escola: uma relação construída- Peças que se completam CPC: construindo uma participação coletiva |
| 3 | Classe 4: Tecer Junto: aprendendo a docência a partir de uma perspectiva interdisciplinar | Humildade: uma atitude...uma mudança Espera: esperar pautado na atitude Coerência: valorização do percurso de aprender Desapego: um movimento necessário Respeito: Educando o olhar para o outro |
| 4 | Classe 2: Laços de Afeto: uma realidade da escola | Participação: A necessidade da presença Laços de afeto: A comunidade vivendo a escola Nova possibilidade: Realidade HWB |
| 5 | Classe 1: Contribuições do CPC: um elo entre os diferentes segmentos | CPC: Um momento criador de elos CPC: Contribuições ao elo família CPC: Contribuições ao elo professores CPC: Contribuições ao elo alunos |

Fonte: Elaborado pela autora.

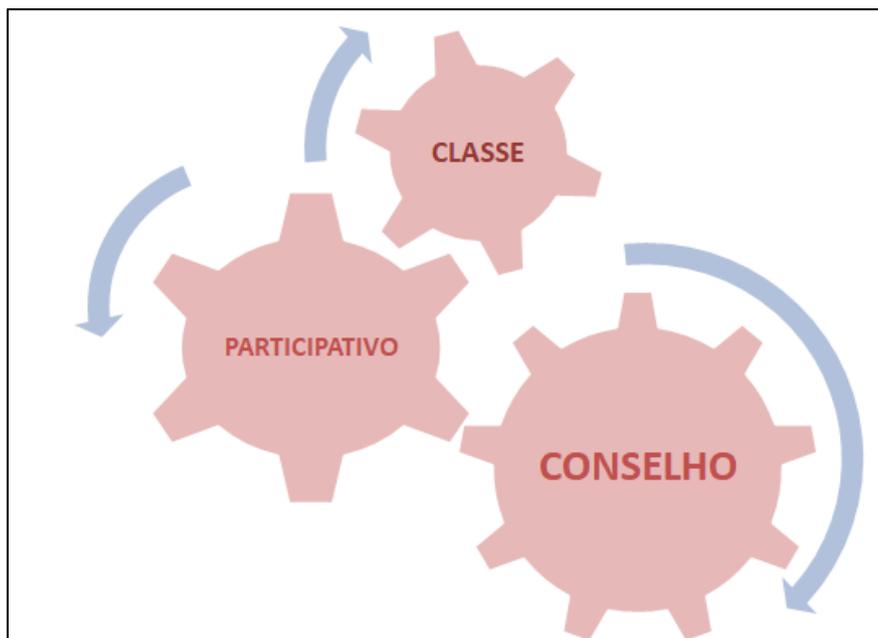
Cada uma das Classes, no texto ora apresentado, foi nomeada a partir de seu tema geral, a fim de possibilitar uma compreensão acerca dos conceitos e experiências apresentados.

6.1 Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores

A Classe 5 se tornou a primeira classe de objeto de análise, por ter o maior percentual na fala dos professores. Apresentou 29,7% das falas dos docentes e contou com 70 palavras correlacionadas. O dendograma apresentado pelo IRaMuTeQ enfatizou 28 palavras, porém é importante considerar as demais palavras apresentadas no *rapport*, outro relatório gerado pelo *software*, visto que estão intimamente relacionadas as percepções dos professores acerca do Conselho Participativo de Classe.

Ao serem inseridas em uma Nuvem de Palavras, conforme sua incidência na Classe, a imagem representativa desta temática pode ser visualizada na figura 24:

Figura 25 – Conselho Participativo de Classe: uma “engrenagem”

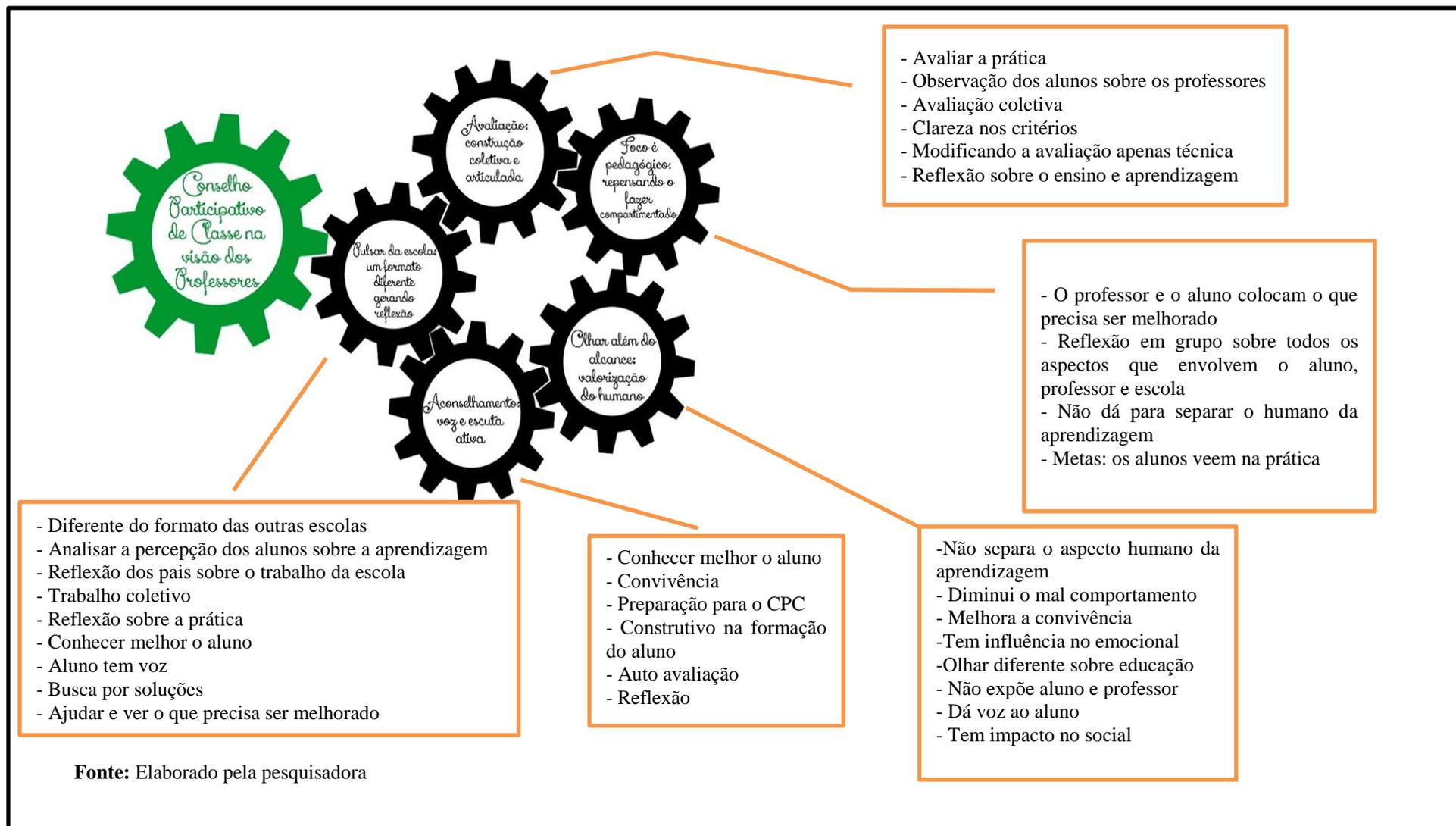


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma observação importante que foi percebida por meio da análise das transcrições das entrevistas na íntegra, foi a representação que cada entrevistado apresentou acerca dos Conselhos. Ao serem questionados sobre qual palavra melhor expressaria o sentido dos Conselhos, pontuaram termos diretamente ligados à sua prática enquanto professor, quanto a influência dessa organização na formação humana de seus alunos. Dessa maneira, ao organizar a classe para a análise, a figura que mais expressa seu sentido é a de uma engrenagem, na qual as peças se encaixam para o processo fluir de maneira significativa para todos.

Após um trabalho minucioso de análise e reflexão, fazer as conexões entre as palavras e as falas dos professores possibilitou estabelecer as conexões, e desvelar os sentidos e o contexto dos temas abordados, o que gerou um fluxograma da Classe, observado na figura 26.

Figura 26 – Conselho Participativo de Classe: a visão dos professores

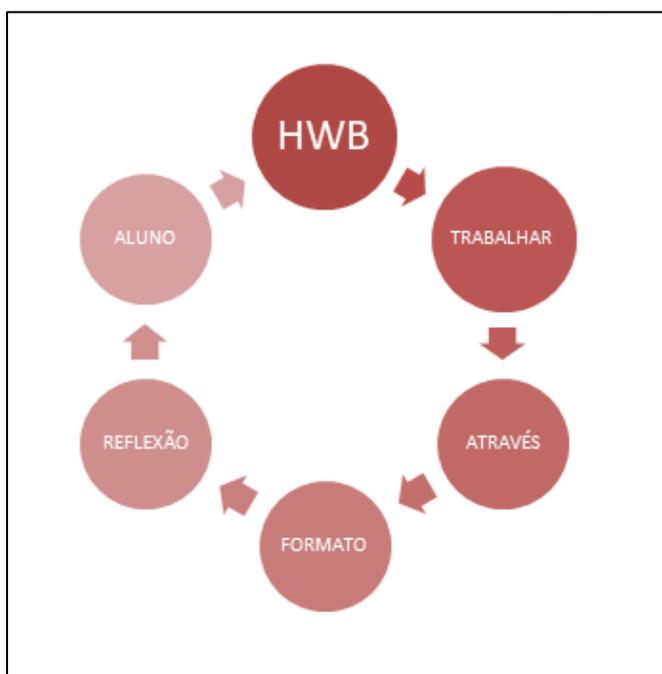


Ao pensar sobre o Conselho Participativo de Classe a partir da visão dos professores, percebe-se, pelo fluxograma, cinco subtemas que se articulam como uma engrenagem: (i) Pulsar da escola: um formato diferente gerando reflexão; (ii) Foco é pedagógico: repensando o fazer compartilhado; (iii) Aconselhamento: voz e escuta ativa; (iv) Olhar além do alcance: valorização do humano; e (v) Avaliação: construção coletiva e articulada.

6.1.1 Pulsar da escola: um formato diferente gerando reflexão

A quarta palavra que aparece na Classe 5 é a sigla HWB, que se refere ao nome na escola que foi objeto de estudo dessa pesquisa. Ao analisar os contextos das falas dos professores, observou-se que o destaque dado foi ao formato diferenciado que esta escola apresenta para a realização do Conselho Participativo de Classe. Palavras como: TRABALHAR, ATRAVÉS, FORMATO, REFLEXÃO, GRUPO E ALUNO apontaram as percepções dos professores acerca da organização da escola e a convicção de que essa nova forma de organizar e pensar os Conselho Participativo de Classe contribui de maneira significativa para o processo formativo dos alunos, conforme demonstra a figura 27.

Figura 27 – Palavras que caracterizam o subtema



Fonte: Elaborado pela autora

Em todos os momentos em que a sigla HWB foi citada foi se referindo a organização do CPC na escola referida, mostrando que esse formato faz parte da identidade dessa unidade escolar e o quanto esse diferencial é impactante.

Para mim, essa nova organização de Conselho Participativo de Classe do HWB foi uma novidade e foi uma novidade muito agradável porque a criança foi vista em primeiro lugar, até então era um Conselho Participativo onde colocava assim, setenta por cento do trabalho do professor (Professor 11).

Uma palavra que apareceu como articuladora nesse subtema foi REFLEXÃO. Sempre sendo pontuada pelos professores como marca desse procedimento realizado no HWB. Na figura 28, podemos observar as correlações a partir dessa palavra:

Figura 28 – Áreas de reflexões do CPC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Podemos observar na fala do professor 1, o quanto a reflexão norteia os diferentes segmentos pertencentes a Unidade escolar, e o quanto o Conselho Participativo de Classe contribuiu para isso.

Foi através do conselho participativo de classe que eu consegui analisar a percepção dos alunos do que eles aprendiam e dos pais sobre o que nós realizávamos na escola. Então é uma forma que eu encontrei de me avaliar. (Professor 1)

Sob a perspectiva de poder se auto avaliar, conforme posto pelo professor 1, o Conselho Participativo de Classe acontece de maneira coletiva, sendo efetivamente um espaço de diálogo, avaliação e construção. Nas falas dos professores constatou-se que muitos desafios encontrados na rotina escolar foram pontuados pelos próprios alunos, não sendo necessária a constatação dos professores e equipe gestora, como seria próprio de um modelo tradicional de Conselho de Classe. Assim, a reflexão coletiva se firma como um dos aspectos que mais se destacam nesse formato de Conselho Participativo de Classe.

6.1.2 Foco é pedagógico: repensando o fazer compartimentado

Outro aspecto analisado na classe 5 foi referente aos objetivos do CPC. Foi apontada a importância dos Conselhos na observação do desenvolvimento do aluno em suas diferentes dimensões, tornando alunos, professores, pais e equipe gestora como agentes atuantes no processo de aprendizagem.

Observa-se que as colocações feitas abordam o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira integrada, sem dissociar a formação humana do aspecto cognitivo. Destacou-se a importância das reflexões coletivas acerca dos desafios enfrentados ao longo dos bimestres. Essa construção coletiva possibilita a participação de todos, visando a melhoria dos procedimentos adotados tanto pelos professores, quanto pelos estudantes, responsáveis e gestores, criando um ambiente favorável as colocações sem o receio de exposições vexatórias e julgadoras.

As reflexões levantadas intencionam o favorecimento do ensino e da aprendizagem, não limitando a ação do professor apenas as questões fragmentadas de sua disciplina, mas sendo então o que Fazenda (2008, p. 53) denomina como uma “intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo”, como aponta o professor 1.

Os aspectos que considero bons desse formato de conselho participativo de classe é a reflexão em grupo sobre todos os pontos que envolvem o aluno, professor, escola, tudo, porque a gente avalia a aprendizagem, o conteúdo.
(Professor 1)

O diálogo existente nesse formato de Conselho possibilita uma ação investigativa da realidade e também uma comparação com o desempenho apresentado por todos os envolvidos durante os bimestres letivos, pois a partir de dados quantitativos e também pela participação ativas dos sujeitos, garantida por meio do diálogo, facilitam-se esclarecimentos, retomadas e

planejamentos intencionando os resultados esperados. Esse movimento é denominado por Luckesi (2014) como passos importantes do ato de avaliar. Além da ação investigativa da realidade e sua comparação com as metas desejadas, esse movimento também possibilita a avaliação do professor, ou seja, uma retomada sobre o que ainda precisa ser trabalhado com os alunos, oportunizando reflexões sobre possíveis intervenções do gestor sobre a realidade avaliada, criando estratégias ao longo do percurso de forma a garantir o sucesso dos alunos e também do professor. Questões sobre métodos, conteúdos, avaliações e relações são colocadas em pauta intencionando a melhoria do processo e mudanças efetivas para que as metas construídas coletivamente sejam alcançadas com êxito.

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel. (LUCKESI, 2011, p. 177)

O desempenho dos envolvidos no processo educativo não é visto de maneira individual e compactado em disciplinas. As reflexões coletivas garantem uma percepção mais ampla, sendo possível uma articulação com as outras disciplinas, com o trabalho do professor e com as formas de ensinar e de avaliar a aprendizagem. Este modelo, no entanto, diferentemente de um Conselho de Classe comum, possibilita o envolvimento dos alunos e das famílias. As famílias se unem para auxiliar professores e alunos na realização das atividades e na tomada de consciência sobre a importância dos estudos. A equipe gestora também se envolve com os processos de aprendizagem e avaliação, firma metas de acompanhamento e iniciativas que visem a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Essa organização torna a escola, um espaço vivo, torna o conhecimento um objeto social real e desenvolve alunos cientes do seu papel e corresponsáveis por sua aprendizagem, corroborando para que o Conselho Participativo de Classe contribua efetivamente para mudanças na realidade vivida e garanta o diálogo tão necessário na busca de uma prática pautada no respeito, na reflexão e na ação – atitude.

Por meio da observação de um momento de Conselho, os alunos, os professores e os pais e/ou responsáveis presentes se colocam como corresponsáveis pelos resultados apresentados no bimestre. Discutem sobre suas percepções sobre o caminhar no período avaliado, sobre os possíveis dificultadores ou facilitadores do processo, sobre suas ações individuais na busca do alcance das metas estabelecidas, assim como refletem sobre seus resultados, tendo como referências os dados apresentados no bimestre anterior, dados esses: as

notas individuais e o índice de aproveitamento da turma. Estes dados apontam o desempenho da turma em cada disciplina, gerando gráficos e um número percentual de aproveitamento, o qual também é discutido e a partir daí, elabora-se um plano de ação para manter o que foi bom e melhorar os aspectos que precisam ser trabalhados e apresentaram resultados insatisfatórios. Esse plano ocorre primeiramente a partir do estabelecimento de metas de aprendizagem para o bimestre seguinte, e das colocações dos presentes no Conselho, sugestionando os procedimentos que individualmente e em grupo deverão realizar visando o alcance dos objetivos. É importante mencionar que, no momento do Conselho, cada turma de alunos estabelece metas de aprendizagem para o bimestre seguinte a partir dos resultados obtidos nas avaliações do bimestre atual.

Na fala do professor 5, nota-se que essa reflexão é resultado de um processo de construção coletiva, em que professor e aluno se posicionam e buscam uma melhor atitude diante da construção do conhecimento.

Porque é um momento em que eu posso refletir sobre a minha prática e melhorar a minha formação enquanto profissional. Para os alunos um aspecto [importante] também é a reflexão enquanto comportamento de estudante, se estão se comportando como estudantes e se podem melhorar também a atuação deles. (Professor 5)

Quando refletimos sobre as colocações dos professores, nos reportamos a aspectos da interdisciplinaridade, a qual possibilita uma ação contextualizada e em movimento constante, que vai além de um ensino de mera transmissão. José (2008, p. 72) aponta que “O processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas”, e é movimento, mesmo que sutil, que percebemos nas falas apresentadas pelos professores nessa pesquisa.

6.1.3 Aconselhamento: voz e escuta ativa

Ao ouvir os professores e analisar os dados apontados é possível observar a importância e os impactos do Aconselhamento na rotina escolar. De acordo com os docentes, o aconselhamento possui oito características, as quais podem ser observadas na figura 29.

Figura 29 – Características do Aconselhamento para os docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir das análises, observa-se que os professores dizem que o diálogo é o condutor das reflexões que acontecem no momento do aconselhamento. Nele, os participantes se colocam como ouvintes e atuantes, respeitando a fala de cada um e exercendo o seu direito de se expor sem ser julgado. É marcado como um momento de reflexão, avaliação, retomada e fortalecimento dos conhecimentos e valores que devem fundamentar o coletivo da classe e da escola, visando a construção de uma cultura de paz e desenvolvendo a corresponsabilização pelo processo de desenvolvimento individual e coletivo.

É esse posicionamento crítico e atento que se percebe nas falas dos professores e alunos. Essa busca por compreensão do que está sendo proposto e está sendo vivenciado por eles é percebida durante as colocações dos aconselhamentos, que permite uma participação segura e consciente dos alunos.

Desde o aconselhamento com as crianças que prepara elas para o Conselho Participativo de Classe, eu acho que é um momento de reflexão muito importante que a gente passa e é necessário. Muitas vezes na correria do dia a dia, a gente não consegue fazer isso. (Professor 10)

O aconselhamento, ao proporcionar momentos de avaliação, torna-se uma ação pedagógica que faz parte da escola, perdendo aspectos apenas de constatação de resultados. Ele prepara alunos e professores para uma reflexão ainda mais abrangente que acontecerá na presença de responsáveis e equipe gestora, dando ao Conselho um caráter de “espaço de reflexão pedagógica em que professor e o aluno se situem conscientemente no processo que juntos desenvolvem. Não é apenas um espaço burocrático de ‘entrega de notas dos alunos à coordenação’, para isso não há necessidade de Conselho de Classe” (CRUZ, 2015, p. 10).

Houve apontamentos sobre as contribuições do aconselhamento - e conseqüentemente do Conselho Participativo de Classe - para o fortalecimento de vínculos entre professores e alunos, professores e responsáveis, alunos e alunos e professores e professores, o que fez melhorar a convivência e a confiança entre eles.

Por meio do aconselhamento pode-se conhecer melhor os alunos e suas experiências pessoais, o que fez com que os professores conseguissem olhar para o aluno e saber como intervir diante de uma dificuldade de aprendizagem, pois conseguia-se perceber a origem dos comportamentos apresentados e compreender o porquê determinado aluno não está aprendendo, sendo possível rever os métodos utilizados.

Com esse novo formato de Conselho Participativo de Classe você passa a conhecer o aluno melhor, você sabe que levar para dentro da sala de aula para o aluno, você passa a entender o porquê aquele aluno não está aprendendo. (Professor 8)

Então acho que eles conseguem ver que ali, estão todos que eu preciso que estejam não é só, o meu professor. Tem o momento com professor que é uma coisa mais íntima que você está ali todos os dias. (Professor 3)

Após as discussões e registros das reflexões realizadas durante o aconselhamento, o grupo se prepara para o dia do Conselho Participativo de Classe, para uma reflexão mais abrangente, na busca de propostas e ações que contribuam para as retomadas necessárias e avanços na aprendizagem de conteúdos e atitudes.

6.1.4 Olhar além do alcance: valorização do humano

Outro aspecto analisado a partir das colocações dos professores sobre o Conselho Participativo de Classe realizado na escola, foi referente a valorização do humano, muitas vezes sobressaindo-se ao cognitivo. Observa-se que há um olhar também voltado ao desenvolvimento

de competências emocionais, afetivas, sociais, as quais segundo os entrevistados interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois são indissociáveis.

É evidente na fala dos professores o quanto essa percepção e visão integral do estudante foram de extrema importância para os resultados que obtiveram. O CPC deixou de ter um caráter meramente burocrático e técnico e passou a ter uma intencionalidade para a formação humana do aluno, além de ser uma reflexão intensa das práticas dos professores, equipe gestora e famílias que acompanham ou precisam acompanhar mais de perto a vida escolar dos alunos.

Alguns professores apontam as mudanças de paradigmas que ocorreram para que pudessem ampliar o olhar para essas questões, visto que as práticas de Conselhos vivenciadas por alguns deles, em nada pareciam com a proposta atual. Podemos observar na fala do professor 2 que as cobranças sobre os alunos sempre foram pautadas em conteúdo, como é a prática rotineira dos Conselhos. Em outro momento, o mesmo professor expôs as contribuições desse novo formato em sua prática, voltada às reflexões sobre convivência:

Como eu falei a convivência dos alunos, eles têm uma reflexão de convivência e não é trabalhado só conteúdos, porque na escola geralmente, a gente estava acostumado a ver, era cobrar conteúdos, conteúdos, conteúdos (Professor 2).

Onde pode ser melhorado, onde o professor pode trabalhar o seu conteúdo, eu acho que a relação ficou bem legal, eu vejo a reflexão, a interação e a convivência como fatores cruciais das reflexões geradas pelo conselho participativo de classe. (Professor 2)

Essas reflexões destacam a importância de percebermos os alunos, antes de mais nada, como seres humanos, seres que segundo Morin (2000), são multidimensionais, seres que são biológicos, psíquico, social, afetivo e racional. Assim, a ação fragmentada e o foco em apenas um aspecto de seu desenvolvimento se tornam incoerentes e corre-se o risco de se perder a eficácia. Ainda segundo Morin (2000, p.42), “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender, o que está tecido junto”.

Essa organização tem um impacto na aprendizagem como formação humana, para ele saber e conscientiza-lo que ele está dentro de um processo de formação e que ele é o principal beneficiário daquilo. (Professor 9)

Percebe-se na fala do professor 9, uma proposta de “olhar além do alcance” para com o aluno, respeitando-o para além de uma simples adaptação, no sentido do que afirma Cortella (2015, p.21): “Quando alguém se adapta a uma situação, é por ela absorvido. Quando alguém

se integra, passa a fazer parte. Quando adaptado, é parte, tem uma postura passiva. Quando integrado, faz parte, a postura é ativa”.

A integração mencionada por Cortella (2005) foi percebida nas falas dos professores, ao apontarem que o Conselho Participativo de Classe em suas etapas constitui-se em um momento de transformação, no qual todos os envolvidos (pais, alunos e professores) se enxergam como seres integrais, em que não há a busca por padrões e nem apontamentos do que é certo ou errado. Para eles há uma busca de evolução, no qual o conhecimento é a peça chave, mas não é a única. Existem outras dimensões do desenvolvimento humano, que também precisam ser exploradas. Esta perspectiva se aproxima do que se compreende como um processo de avaliação formativa, que considera as várias dimensões do sujeito para o estabelecimento de diagnósticos e metas de aprendizagem, como aponta o professor 5.

Acho que é uma coisa que falta muito, e esse conselho participativo de classe propicia isso; essa questão de você enxergar o ser humano, cada um com a sua individualidade e é lógico que envolve a questão educacional, que é o foco.
(Professor 5)

Observa-se que há uma percepção sobre a importância de um olhar humano diante das intervenções escolares. Os professores apontam que a necessidade de ampliar o olhar para outras dimensões do desenvolvimento humano é desejada por eles, mas muitas vezes o excesso de burocracia e as exigências, muitas vezes apenas técnicas, inibem a ação e torna os Conselhos momentos meramente burocráticos e que nada, ou muito pouco, agregam no processo educativo.

Nossas escolas, usualmente, estão focadas mais no currículo do que na formação da pessoa do educando. Centrar-se na pessoa do educando, servindo-se do currículo como mediador de sua formação, implica um ideário de construção da sua individualidade autônoma, o que em última instância, significa a busca da emancipação humana, a serviço de si mesmo e do outro. Da vida, afinal de contas. (LUCKESI, 2011, p. 35-36)

É necessária uma ampliação do olhar para o todo, para além das questões burocráticas, deixando assim de dividir os envolvidos no processo educativo em partes que devem ser trabalhadas isoladamente. É necessária uma educação do olhar, para construir uma educação que compreenda que “notas” não mostram o que o aluno efetivamente aprendeu, não aponta o que Luckesi (2014, p. 13) apresenta como a “qualidade plena da aprendizagem”. É preciso uma educação que compreenda que é necessário olhar além do alcance, para que os alunos tenham realmente condições de tornar funcional para a vida o que lhes é ofertado dentro das escolas.

É com o olhar que se desenvolve a empatia. Para criar empatia com alguém, basta utilizar técnicas de olhá-lo e imitá-lo. Logo vemos que o outro também passa a nos olhar. Por isso que se diz que empatia é se colocar na pele de alguém. Já a simpatia, cuja essência é *sim-patos*, é sentir junto, sem arremedá-lo. (TAVARES, 2014, p. 175).

Nesse sentido, os professores entrevistados chamam a atenção para a necessidade das escolas compreenderem a necessidade de ter em seus Projetos Políticos Pedagógicos, um olhar para a formação humana, formando cidadãos que ajam com empatia e simpatia, transformando seu meio. Para eles, o Conselho Participativo de Classe é um modelo que proporciona essa compreensão.

6.1.5 Avaliação: construção coletiva e articulada

A partir das percepções dos professores, nota-se que o que se propõe na escola estudada são reflexões que apontam as causas dos bons rendimentos dos alunos e o que pode ser feito para que todos possam alcançar as metas estabelecidas por eles, juntamente com professores, equipe gestora e famílias.

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico. Essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno (CRUZ, 2015, p. 9).

As avaliações realizadas durante as etapas do Conselho Participativo de Classe apresentam uma proposta diferenciada das que ocorrem geralmente nos Conselhos. Observa-se que normalmente os CPCs se caracterizam como momentos burocráticos, cuja intenção é notificar alunos, responsáveis e equipe gestora dos resultados apresentados pelos educandos ao longo do bimestre. Além de ser um espaço de apresentação de notas e conceitos, muitas vezes também dá-se muita ênfase a questões de cunho atitudinal dos alunos, principalmente os que não demonstraram uma atitude coerente com a que os professores esperavam, como pode ser observado nos relatos dos professores 6 e 2.

A gente trabalha a avaliação através de relatórios registros de observação e no fundamental tinha se o conceito de Conselho Participativo de Classe voltado mesmo para o professor e a equipe gestora. (Professor 6)

O outro formato de Conselho Participativo de Classe eu não acho muito produtivo por que junta os professores e vão falando notas e falam dos alunos não tem uma reflexão sobre o trabalho da escola e do que pode ser mudado. (Professor 2)

Vista da forma como os professores 6 e 2 apontam, a avaliação é colocada como uma constatação, algo que será utilizado por alguém para classificar e apresentar resultados. É necessário comprovar o trabalho realizado por meio de aferições minuciosas, e os alunos devem provar por meio das notas se adquiriram as competências planejadas para eles no bimestre, tendo assim que enfrentar os apontamentos diante de toda a sua turma e responsáveis.

Essa postura revela que a avaliação muitas vezes ainda é concebida como uma ação classificatória e punitiva, na qual quem apresenta bom desempenho segue adiante, mas quem demonstra um desempenho insatisfatório deve permanecer. Luckesi (2011, p. 24-25) afirma que ainda somos direcionados pela pedagogia tradicional que apresenta uma visão estática do ser humano, que “vê o ser humano como um ser dado pronto”, reforçando que essa crença impossibilita o uso da avaliação, que em sua essência é construtiva. O autor ainda afirma que essa maneira de atuar e perceber a avaliação, demonstrada por muitos professores, é fruto de suas vivências enquanto estudantes:

Fomos excessivamente examinados, então, replicando essa consuta, examinamos [...]. Afinal, foram muitas as ocasiões em que o poder ameaçador dos exames nos congelou. Agora, educadores, automaticamente respondemos às demandas da prática pedagógica com a mesma conduta. (LUCKESI, 2011, p. 222)

A prática de examinar, como apontado por Luckesi (2011), desconsidera o processo e ignora os agentes envolvidos diretamente com ele. O professor faz dessa forma para cumprir determinações burocráticas e até mesmo por questões culturais e os alunos a aceitam, pois se adaptam a esse formado, visto que não lhes é dada a oportunidade de se integrar no processo. Buscam cada vez mais aumentar as notas, sem se preocupar com a forma que isso ocorrerá, temem o erro, como se na escola fosse proibido errar (na maioria das vezes é). Quando esse tema é colocado em pauta, sempre é posto como algo destrutivo e inaceitável:

O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está ali para classifica-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz/ não capaz e precisa urgentemente

mostrar “resultados” que venham a denominá-lo capaz. (HOFFMANN, 2014, p. 98).

Com a proposta apresentada pela escola estudada, observa-se o início de uma mudança de paradigma. Nota-se um olhar para a integração dos diferentes segmentos do processo educativo e das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A partir do momento em que o ser humano deixa de ser visto de forma compartimentada e passa a participar do processo avaliativo ele tem voz e pode se colocar.

Os professores destacaram a significância da clareza sobre os critérios de avaliação, visto que por meio do diálogo é possível todos os envolvidos discorrerem sobre as reflexões apontadas. Os critérios de avaliação até então considerados em seus aspectos quantitativos, passaram a ser clarificado a partir do momento em que os professores passaram a compreender a importância do movimento do ato de avaliar.

Os aspectos qualitativos passaram a ser percebidos pelos professores, o que possibilitou maior tranquilidade ao processo de ensino e conseqüentemente maior assimilação no processo de aprendizagem. As reflexões sobre o que ensinar e o que aprender nortearam o processo de avaliar. Luckesi (2011, p.412) aponta a complexidade do estabelecimento de um critério de avaliação, “O critério define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelece direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar”. Esse estabelecimento de direção foi observado pelos professores, visto que diante do diálogo existente no Conselho, era possível investigar sobre a maneira que o ensino estava impactando na aprendizagem e o quanto os critérios de avaliação e os instrumentos utilizados, em alguns momentos afetavam efetivamente o desempenho dos estudantes, como afirma Luckesi (2011):

Assim sendo, são muitos os fatores- internos e externos ao educando, bem como internos e externos ao educador e à escola- que podem estar intervindo para que as aprendizagens escolares não se deem da forma mais satisfatória possível. Por conseguinte, se desejamos melhorar o nível da aprendizagem dos nossos educandos, não podemos olhar exclusivamente para o seu desempenho, mas considerar o conjunto desses fatores que intervém no ensino e na aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 374- 375).

É possível exemplificar por meio de um apontamento realizado por um aluno no momento do CPC, quando expôs que encontrou muita dificuldade em atender as solicitações de entregas de trabalhos feitas pelos professores, pois o fato de não ter computador, impressora e acesso a internet em casa e muitas vezes não possuir dinheiro para ir em alguma *lan house*, fez com que não cumprisse com a tarefa solicitada e percebeu que isso afetou significativamente em suas notas. Após essa colocação, a diretora da escola questionou se mais algum aluno teria

a mesma dificuldade, e constatou-se que aproximadamente 60% da sala não possuía computador, impressora ou acesso à internet, fazendo com que exatamente esse percentual de alunos não cumprisse com a solicitação do professor. Após esse diagnóstico, estabeleceu-se um pacto entre professores, alunos e responsáveis presentes, que os trabalhos propostos seriam realizados em sala de aula, e caso, fosse necessário a realização de um trabalho em casa, o professor disporia do material teórico impresso, para que os alunos pudessem fazer a leitura e atender as demandas do que fosse solicitado pelo professor.

Essa mudança de atitude remete a possibilidade de uma avaliação numa perspectiva interdisciplinar, a qual compreende o processo educativo como algo em constante movimento, como afirma Josgrilbert (2001, p. 86):

Uma atitude construída com base na confiança mútua significa a concretização de uma relação dialógica e pressupõe os aspectos: a parceria, a generosidade que leva à humildade, a dúvida, a espera, a sintonia, o resgate da beleza de aprender e viver, a poesia, a espiritualidade, o respeito ao outro, transformando a obrigação de aprender em naturalidade, o medo frente ao novo na alegria de conhecer, a submissão na liberdade, o ser passivo em agente do saber.

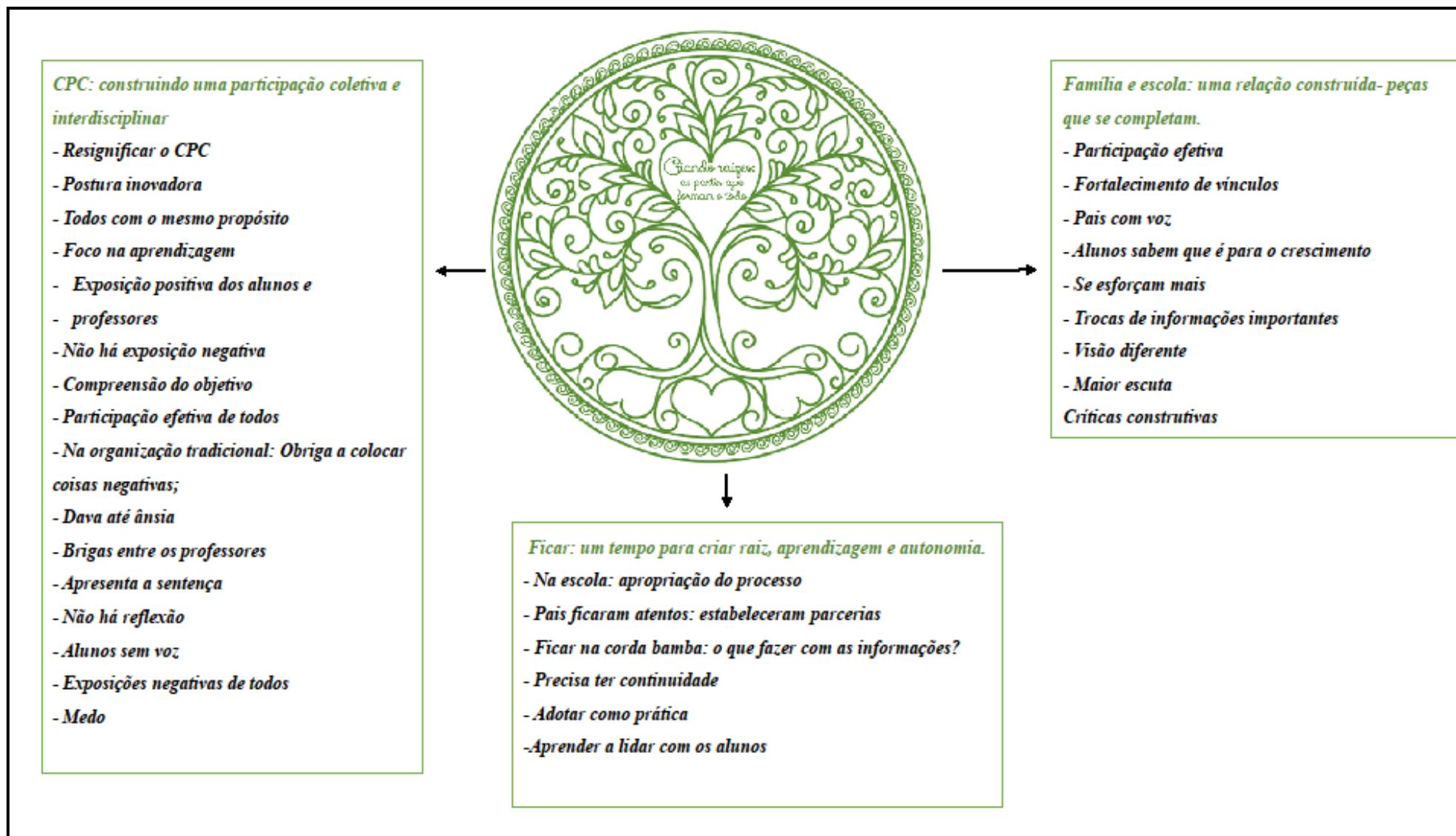
Assim, as possibilidades de repensar a avaliação como um processo permite a participação de todos os envolvidos, que haja uma clarificação de seus reais objetivos e que seja apresentada e vivida como algo construtivo ao desenvolvimento. Quando pensada coletivamente, exige uma espera (ativa), pois não acompanha o tempo pontual, estipulado pelos calendários escolares que devem ser rigorosamente executados. É de extrema importância que o tempo de cumprir tarefas e executar exercícios, deem espaço ao tempo de refletir sobre, criar soluções e atuar conscientemente na busca do alcance das metas. Essa ação consciente dos envolvidos (professores, alunos, responsáveis, equipe gestora e demais funcionários) é a engrenagem necessária para que a máquina chamada escola, cumpra sua função social, tornando-se funcional e transformadora de realidades.

Essa corresponsabilização observada nessa atitude do CPC é um pontapé inicial para as mudanças necessárias na educação que busca um ensinar para a condição humana.

As palavras *PRECISAR*, *NÃO*, *RODA*, *DIFERENTE*, direcionam as reflexões acerca dos modelos de Conselhos Participativos de Classe conhecidos tradicionalmente e o modelo realizado na escola estudada, estabelecendo comparações entre eles. A palavra *FRENTE* destacou a importância da parceria com a equipe gestora, a qual está à frente do trabalho.

A imagem escolhida para representar a classe, com seu fluxograma, foi a de uma árvore com raízes em forma de coração, simbolizando a vontade de pertencer ao local e a afetividade desenvolvida ao longo da experiência vivenciada, como pode ser observado na figura 31.

Figura 31 – Raízes afetuosas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os subtemas levantados a partir da análise dessa classe remetem a questões organizacionais, que dependem muitas vezes de direcionamentos mais elevados, os quais estão acima da autonomia delegada as escolas. Questões como a permanência ou não do professor, por exemplo, são debates de uma amplitude maior que a organização interna de uma escola não consegue sanar. Assim, os subtemas ficaram organizados conforme pode ser observado na tabela 3:

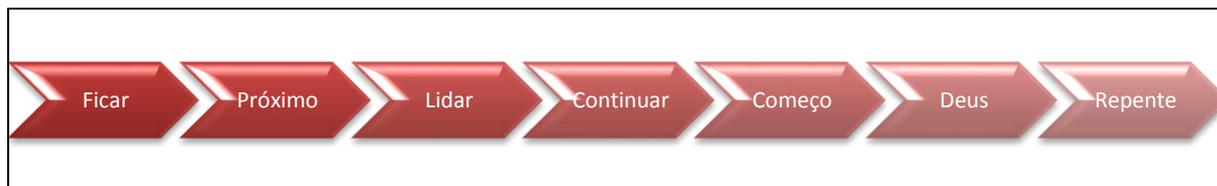
Tabela 2 – Organização dos subtemas

| SUBTEMAS | PALAVRAS GERADORAS |
|--|---|
| Ficar: Um tempo para criar raiz, aprendizagem e autonomia. | ficar - próximo - lidar - continuar - começo - Deus |
| Família e escola: Uma relação construída- Peças que se completam. | não - assim - estudar - até - gente - mal - frente |
| CPC: Construindo uma Participação Coletiva | precisar - não - roda - diferente - assim |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

6.2.1 Ficar: um tempo para criar raiz, aprendizagem e autonomia.

Figura 32 – Palavras norteadoras da subseção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A palavra *FICAR* foi evidenciada na classe 3 e após análise de sua colocação nos fragmentos dos textos apresentados pelo software IRaMuTeQ, observamos que ela mostra-se contextualizada com outras seis palavras: *PRÓXIMO- LIDAR- CONTINUAR- COMEÇO- DEUS* e *REPENTE*. Analisando seu sentido, buscando aprofundamento na história da escola e em contato com os professores, a partir desses dados, observamos uma grande necessidade e o desejo de ampliarem seus conhecimentos acerca da proposta vivenciada naquela escola.

Os professores apontam o quanto sentiram avanços em suas práticas a partir das vivências desse formato de Conselho, porém também destacam como é difícil inicialmente vivenciar a proposta da escola. Primeiramente por ser diferente do convencional e apresentar uma nova organização, pois já estavam acostumados com o modelo tradicional que não exigia

uma efetiva participação deles: exigia apenas a presença e a fala de constatação dos fatos. Perceberam que havia uma grande diferença e o Conselho era efetivamente participativo.

Sobre a organização do conselho participativo de classe no começo a gente estranhou um pouco porque era bem diferente do normal dos outros e assim a gente viu que ele tinha uma grande diferença e isso fazia jus ao nome (Professor 4).

De refletir sobre isso com meus alunos e saber o que eu vou fazer com o resultado disso então não seria negativo, só um algo a se pensar no começo eu fiquei “Meu Deus, como que vai ser?” (Professor 1).

Nota-se a preocupação de que, se tratando de uma experiência nova, precisam de um grande esforço para compreender e agir de acordo com o esperado e aos poucos adquirir segurança e propriedade dos procedimentos para atuar em consonância com a proposta da escola. Porém, percebe-se que esse desejo é privado, devido à incerteza de permanência na escola e também por saberem que a proposta vivenciada não é aplicada em outras escolas da Rede, sendo desenvolvida apenas dentro da realidade do HWB.

Os professores relatam que a partir dos Conselhos obtém muitas informações que são fundamentais para nortear suas práticas em sala de aula, porém, devido a inexperiência e a adaptação ao processo, sentem receio em não conseguirem lidar com tantas informações e lapidar as reflexões geradas nos CPCs. Afirmam que, quando percebem, já está finalizando o bimestre seguinte e chega novamente o momento de refletir e planejar o próximo Conselho, como demonstra o apontamento do professor 1:

Foi bem válida a proposta. “O que pena” é aquilo que eu já tinha colocado: o de ficar na corda bamba. E agora o que eu faço é acabar partindo para o próximo sem terminar de lapidar o que eu tinha na mão. O que vamos fazer agora? A gente já partia para a preparação do próximo e não focava nos resultados que a gente colheu ali com tanto objetivo. Eu já sabia o que tinha acontecido, mas não soube lidar com os resultados de forma geral. (Professor 1)

O professor 8 aponta o desejo e a satisfação de ter a oportunidade de vivenciar esse novo formato de Conselho de Classe, e até o desejo de permanecer na escola para dar sequência ao que acabou de encontrar:

Que pena que eu saí de lá [da escola]. Que pena que eu não pude continuar, eu professor falando, que pena que não pude continuar [...]. (Professor 8)

Os professores destacam que quando iniciam uma nova etapa de aprendizagem e começam a colher os frutos dessa ação o ano acaba e sentem a falta de continuidade desse processo de aprendizagem com a saída da escola. Demonstraram também preocupações em relação a continuidade desse processo na escola, visto que com a saída da maioria da equipe ao final do ano, cabe a equipe gestora tentar manter essa proposta, iniciando todo o processo de formação com a nova equipe de professores que chega e assim, o ciclo de apropriação dessa nova maneira de desenvolver o processo avaliativo do CPC recomeça. Também elucidaram sobre o quanto a permanência na escola facilitaria o desenvolvimento do CPC, enriquecendo ainda mais as práticas realizadas:

Talvez se tivéssemos todos ficado ali, o próximo ano seria diferente: a gente já tinha acomodado algumas informações e seria só lapidar o resto. (Professor 1)

Acho que o momento é continuar trabalhando para que continue esse modelo de conselho participativo de classe. Embora não dependa só da gente, mas acho que tem que ter uma união para que os professores que já conhecem realmente. (Professor 2)

O professor 6 ressaltou a importância dessa ação constar no Projeto Político Pedagógico da escola, impedindo dessa forma que essa organização se perca a partir das trocas constantes de equipe:

O que era dificuldade para um, o que era ponto positivo para outro, talvez não seja para outra equipe, mas quem chega tem que dar continuidade, até aquele PPP ser revisto e as coisas mudarem (Professor 6).

Em análise ao Projeto Político Pedagógico, constatou-se que ele faz parte da proposta da unidade escolar, assim, não possuindo o caráter de uma ação isolada, mas adequada e fortalecida. Essa necessidade de consistência da ação pedagógica é abordada por Luckesi (2011, p. 25), que afirma que o “Projeto Político-Pedagógico deve ser o plano que dirige todas as atividades numa escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas; ele unifica e orienta todas as ações executadas”, dessa forma, norteando as ações desenvolvidas no CPC.

Esse desejo de continuidade mostra que os resultados obtidos ao longo dessa experiência fizeram sentido e foram significativos para os professores, a ponto de mesmo ao saírem do local que desenvolve essa prática, demonstrarem disposição em adotar os procedimentos como prática e desenvolver as etapas do CPC vivenciado no HWB, independente da escola em que atuarem no ano seguinte.

No entanto, mostram-se receosos sobre a forma que isso será recebido pela nova equipe. Expuseram que viram grandes mudanças atitudinais e conceituais nos alunos, pais e até em suas próprias práticas.

Eu não estudei, era muito legal, eles sabem disso. Não precisa ninguém ficar falando por eles: eu achei muito positivo e para a gente também saber, para mim foi muito bom (Professor 4)

Que eu pude fazer para o meu crescimento para minha profissão foi a melhor coisa que me aconteceu porque até então eu tinha esse modelo que me obrigava a colocar coisas que não tinham avançado (Professor 11)

Manifestaram o desejo de que essa proposta de organização dos Conselhos fosse implantada nas demais escolas da Rede Municipal, se institucionalizasse, para que os aspectos positivos e qualitativos se sobressaíssem aos quantitativos do modelo tradicional. Indicaram a necessidade de haver uma reflexão mais ampla enquanto Rede para que esse processo que faz parte da rotina de todas as escolas fosse repensado em seus objetivos e procedimentos, repensando a concepção de avaliação e direcionasse o olhar para a formação integral do aluno, atuando de uma maneira coletiva, humanizada, interdisciplinar.

Sentar e refletir que isso é bom para todos e não deixar que se acabe e não deixar que volte ao modelo antigo. Eu sou um dos que pretende brigar para que continue assim (Professor 2)

Porque é bem voltado na minha visão, é voltado nisso: o problema não é só meu, o problema é de todos, é de cada um e de todos, e que é possível fazer de forma humanizada (Professor6)

O aluno chega numa situação já tremendo. Alguns alunos chegam muito nervosos porque já sabem que vão ouvir coisas negativas. Dificilmente alguém fala um ponto positivo. Então eu acho que é uma inovação e seria muito bom se todas as escolas fizessem dessa forma (Professor 10)

Essas reflexões sobre a possível institucionalização dessa maneira de organizar o CPC apontam que há inquietações por parte dos professores, que muitas vezes atuam como meros executores de tarefas e não executam o seu direito de opinar e levantar novas possibilidades e refletir sobre as propostas que são desenvolvidas há tempos da mesma maneira, por meio de uma acomodação menos trabalhosa. Cortella (2015, p. 52) se dirige a esse fenômeno como “postura acomodante” e destaca que a repetição do mesmo por simples hábito, torna-se norma, sem reflexão:

Há uma fratura ética no nosso cotidiano que é a acomodação. Isto é, a percepção de que as coisas são como são. Não por serem do melhor modo, mas porque do modo como são não demandam esforço. A postura do “não mexa, é melhor assim” é muito marcante. O que justifica essa condição acomodada? O hábito. E o que é o hábito? É aquilo que, feito de maneira repetida, ganha função de norma. Em vez de ser possibilidade, se torna imperativo. (CORTELLA, 2015, p. 37)

A disposição dos professores em investir nessa nova maneira de fazer, buscar compreender os reais objetivos da prática do Conselho Participativo de Classe e o desejo de que essa nova prática de expanda para outras escolas, mostrou que há uma nova possibilidade e que essa possibilidade é uma luz que se acende em um ambiente tão repleto de padrões como as instituições escolares.

6.2.2 Família e escola: uma relação construída - peças que se completam

Figura 33 – Palavras norteadoras da subseção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A participação das famílias no processo formativo dos alunos é um desafio constante vivenciado nas escolas atualmente. Nota-se uma delegação de funções à escola e a presença dos pais ou responsáveis pelos alunos na Instituição é um caso que exige muito empenho e estratégia por parte da equipe escolar. Geralmente a participação acontece em festas tradicionais organizadas pelas escolas, reuniões de pais ao término do bimestre, quando a escola convoca em algum caso específico ou quando os pais têm alguma queixa a fazer, ainda assim com baixa participação.

A mesma dificuldade é encontrada na falta de parceria entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Conflitos, imposições, cobranças, atitudes desafiadoras e assim como as disciplinas escolares, os fazeres dos diferentes segmentos da comunidade escolar também são fragmentados e cada um atua de maneira isolada, sem estabelecer conexões entre si, criando uma relação de apontamentos e delegações de responsabilidades, uma busca constante por culpados.

Nas falas dos professores, pudemos perceber o quanto a organização dos Conselhos de Classe contribuiu para a mudança dessa visão e favoreceu um estreitamento de laços entre os professores, alunos e pais, e a parceria entre eles começou a apresentar sinais de mudanças. Essa mudança passou a ser visível a partir do momento em que todos os envolvidos começaram a sentir que a ação de um influenciava diretamente na ação e nos resultados dos outros. Essa inter-relação percebida contribuiu para que os alunos entendessem que as orientações realizadas não eram para prejudicá-los, os professores compreenderam que não estavam ali para serem expostos negativamente e os pais puderam acompanhar os trabalhos realizados, colocar suas percepções, razões e de uma maneira tranquila, perceberem o quanto a presença na vida de seu filho é impactante em seu desenvolvimento.

Sobre isso, os professores 3 e 10 destacam que:

De trazer o pai para participar de alguma coisa dentro da sala de aula, não de festas da escola. Vai acontecer alguma coisa diferente na sala e eu vou convidar os pais, você tem a liberdade de deixar (Professor 3).

Então acaba descontando isso no conselho participativo de classe e é diferente do conselho participativo de classe que eu trabalhei, que o pai ele vai e até se inibe um pouco de ser negativo porque é conduzido tudo com tanta tranquilidade (Professor 10).

O papel da equipe gestora foi apontado como o de mediadora do processo, mediação que dá autonomia, que permite a participação ativa dos professores, dos pais e alunos, mediação que permite a escuta e dá voz a todos os participantes, mediação que direciona as ações, mas garante o clima necessário para um momento construtivo.

Eu acho que o conselho participativo de classe é muito bem conduzido porque a gestão não toma muito a frente, ela deixa o professor realmente falar e participar. A gestão fica mais observando mesmo (Professora 10).

Os professores reconhecem a dedicação da equipe em preparar e atuar durante todo o processo, percebendo o quanto é desgastante se fazerem presentes em todos os CPC (uma vez que se realizam Conselho Participativo de Classe em todas as turmas da escola, separadamente).

Observa-se que devido a troca anual do quadro de professores, esse investimento da equipe gestora faz-se necessário, uma vez que a organização do CPC nesse formato é um movimento garantido no Projeto Político Pedagógico da escola, e assim, cabe a equipe gestora mobilizar o grupo de professores para que compreendam a importância desse momento, repensem o sentido da avaliação e atuem de maneira intencional, colaborativa e reflexiva, pois

não haverá reflexão se toda a organização for apenas imposta de maneira técnica e administrativa.

Ele (papel da direção) vai além da mobilização das pessoas para realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta. (LIBÂNEO, 2003, p. 331)

É necessário um trabalho de formação e reflexão sobre a prática, para que toda a dinâmica proposta seja vivenciada de maneira contextualizada e intencional.

E dedicação de toda a equipe e até fiquei até preocupado em alguns momentos, porque é um trabalho muito árduo e que deu um pouco de trabalho para a equipe, assim tirou um pouco a energia (Professor 2)

Eu de certa forma ficava com dó naquela semana porque eu via que era um esforço muito grande, eu percebia que era uma questão assim de frente de trabalho (Professor 6)

A professora 6 ressaltou que talvez seja a necessidade dessa dedicação que impeça que outras escolas adotem esse formato de CPC, lembrando que a rotina da escola continua, com todas as demandas administrativas e de atendimentos a comunidade, assim, necessitando de uma equipe de apoio para suprir a “ausência” da equipe que estará totalmente voltada ao momento do Conselho Participativo de Classe, o que traz à tona outro fator importante, que é o envolvimento e a compreensão de todos os integrantes da equipe escolar sobre o valor do CPC, visto que o trabalho em equipe nesse momento se destaca ainda mais. Todos assumem sua parte de responsabilidade no projeto da escola, todos compreendem o valor desse momento para a comunidade escolar, o CPC deixa de ser um ato isolado que ocorre bimestralmente, para ser vivenciado e contextualizado durante todo o processo, torna-se um movimento vivo.

A escola toda parar para refletir sobre o que aconteceu, e que bom que não fica só na reflexão do que aconteceu, que bom que dá a oportunidade de a gente pensar junto no que a gente vai fazer para frente. Talvez esse seja o grande desafio de algumas escolas aceitarem ou não, porque se a equipe gestora não tiver isso como frente de trabalho deixar em segundo plano outras coisas administrativas não tiver quem as faça também (Professora 6).

Outro fator que ficou evidenciado foi a importância dada pelos professores sobre a validação de seus trabalhos pela equipe gestora, visualizando o CPC também como uma

oportunidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos à equipe gestora e a disposição da mesma em estar próxima, apreciar os trabalhos e valorizar o que está sendo realizado.

Serem muito mais próximas da gente, de colocar esse vínculo, não digo amizade, mas vínculo de poder chegar, de poder falar e essa postura inovadora do conselho participativo de classe (Professor 11)

Podemos perceber na fala do professor 4 que a participação dos pais no momento do CPC apresenta influência positiva tanto na postura dos alunos, quanto na dos próprios pais, que mostraram-se mais atentos a rotina escolar dos filhos, atuando então como parceiros no processo.

Eu vi assim que pelos pais, que foram, que participaram, teve uma diferença, uma melhora muito grande até na postura desses alunos. Os pais ficaram mais atentos. Quanto até deles, como eles estão estudando, até para a gente conhecer melhor os hábitos, se estudava em casa, se não estudava em casa. Acho que quando os pais participavam também, era muito claro. (Professor 4)

Essa clarificação apontada pelo professor 4 indica que essa abertura dada aos alunos, pais ou responsáveis legais, favoreceu a criação de um vínculo entre os segmentos, de um interesse e uma corresponsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem. Assim, a centralização das decisões, dos apontamentos e julgamentos deixou de ser atribuições dos professores e equipe gestora e passou a ser visto como um momento de construção coletiva, na qual todos têm a sua função na busca do alcance das metas.

Mas como eu falei, era uma coisa muito fria na época em que eu participava, os pais nem participavam, era o conselho que dispensava os alunos e a equipe docente toda ficava em uma sala (Professor 6)

Que precisa sim da parceria dos pais, porque senão, não dá. Infelizmente a gente sabe que uma coisa que eu penso muito é essa questão da abertura da escola no tempo da gente. (Professor 6)

Com essa participação mais efetiva, a compreensão de que o momento do CPC é construtivo passou a ser incorporado pelos participantes, aumentando gradativamente a presença dos pais ou responsáveis legais pelos alunos. Com essa mudança de percepção sobre o sentido desse momento avaliativo, as contribuições orais começaram a acontecer de maneira mais natural e segura, pois ao contrário da visão anterior que apontaram ter, perceberam que ali tinham voz, sua participação era significativa, suas colocações tinham relevância e poderiam

efetivamente contribuir para o avanço no desenvolvimento de todos, perceberam que não seriam expostos, agredidos ou julgados.

As colocações realizadas pelos professores apontam a importância da equipe gestora e sua influência na organização e direcionamento do CPC. Evidenciam o quanto uma postura de liderança fortalece a equipe, e também o quanto a falta dela minimiza o encorajamento dos envolvidos a desempenhar as propostas com segurança.

6.2.3 CPC: construindo uma participação coletiva e interdisciplinar

Figura 34 – Palavras norteadoras da subseção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O CPC, pensado a partir de uma perspectiva tradicional, deixa de se constituir em momentos de reflexão coletiva e busca por possibilidades e passa a ser um momento de controle burocrático dos resultados das notas dos alunos.

A fala do professor 3 exprime essa exposição, assim como a fala do professor 10.

Vão me expor, vão falar minha nota na frente de todo mundo e todo mundo fica [olhando]. Eu, como aluno, já senti isso, agora imagina um conselho participativo de classe onde isso não acontece e é exposto tudo que precisa ser pontuado. (Professor 3)

Muito abalados e os alunos também porque é como se fosse uma, como eu posso dizer, um momento assim, que ao invés de as pessoas exporem de uma forma construtiva, acaba sendo destrutiva. (Professor 10)

Hoffmann (2011) aborda o perigo de uma prática sem reflexão a respeito da avaliação, necessitando de uma atenção quanto a falta de articulação entre educar e avaliar, movimentos que muitas vezes são dicotomizados.

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. (HOFFMANN, 2011, p. 15).

Essa visão dicotomizada de avaliação e educação, vistos como ações distintas, centraliza o poder de decisão no professor e equipe escolar. Impede que os demais envolvidos no processo possam agir como autores de uma construção de conhecimento e possam ter voz nesse caminhar, descaracterizando o aspecto participativo desse momento.

Ao ser denominado Conselho Participativo de Classe, subtende-se que a participação dos segmentos seja algo inerente ao processo, porém, analisando os dados coletados, verificamos que a participação é algo que não está no planejamento dos CPC, de um modo geral.

Seria para criticar o aluno. Era mais ou menos isso que era passado para gente e assim era um formato totalmente diferente [deste]. O aluno não tinha voz, ele estava ali só para escutar o que estavam falando dele (Professor 4).

Não é agredir, mas eu acho que expunha muito o aluno e expunha o professor também né o pai também ficava sem voz ia lá só para assistir era uma coisa assim. (Professor 11)

Mas de uma maneira mais leve em que o adolescente conseguia se engajar, conseguia compreender o que estava sendo feito ao passo que no conselho participativo de classe mais tradicional era um negócio meio julgamento. (Professor 9)

Mantendo as reflexões acerca dos modelos vivenciados anteriormente pelos professores, os quais são realizados tradicionalmente na maioria das escolas, um fator levantado chamou minha atenção, pois revela uma questão que também merece um cuidado e um olhar zeloso.

O professor 8 destacou que esse formato tradicional, muitas vezes, gera desavenças entre os próprios professores, o que dificulta não apenas o processo avaliativo, mas também a garantia de um espaço harmonioso e o respeito entre a equipe.

O que é diferente do conselho participativo de classe clássico, no clássico isso não acontece lá não. Acontece lá é mal querência, briga, até entre professores mesmo (Professor 8)

Podemos elencar a partir dessa observação, a importância da autoavaliação como parte do processo avaliativo, pois a maneira classificatória e competitiva em que os Conselhos são pensados e realizados possibilita uma maior competição e busca constante por culpados, impedindo um trabalho cooperativo, coletivo e enriquecedor. Essa organização, dando à avaliação uma atribuição classificatória, incentiva uma ação individual e fragmentada. E uma

educação em que a construção do conhecimento é vista de maneira desarticulada entre os envolvidos, não há conexão.

Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. (HOFFMANN, 2011, p. 17).

Repensar a maneira de organizar o CPC está diretamente ligado a maneira como a avaliação é concebida na instituição escolar e na prática dos professores. Em contrapartida ao que levantaram sobre os modelos tradicionais de Conselho, ao relatarem suas vivências com a organização do CPC vivenciado no HWB, destacaram uma maneira diferente de fazer uso das informações coletadas por meio de notas e também refletiram sobre a importância de outras informações que só foram possíveis a partir da participação e a voz dos outros segmentos.

Compreender o aluno em sua formação humana é fundamental para compreender e auxiliá-lo em seu processo de construção do conhecimento. A percepção de coletividade, responsabilizações e atitude de mudança, possibilitarão que as ações tomadas dentro da escola influam positivamente no desempenho dos alunos e professores e os resultados serão consequência desse trabalho em parceria, para que ao término de cada etapa proposta, a avaliação seja considerada um processo de reflexão sobre a ação, no qual os questionamentos e os conflitos serão vistos como partes do caminhar para o crescimento de todos, como apontam os professores 10, 7 e 2.

Estamos no mesmo barco, não tem que olhar de uma forma negativa. Acho que está todo mundo ali com o mesmo propósito, que é que a criança aprenda, que ela consiga uma aprendizagem (Professor 10)

É uma avaliação que vai transformar a gente para uma coisa melhor, por mais que sejam pontuadas coisas negativas e positivas, mas a gente vai sair dali e vai ter vontade de fazer coisas melhores. Olha, vamos mudar isso ou vamos continuar aquilo que está legal (Professor 7)

Muitas vezes eu saía feliz e falava: “Nossa, eles viram, me escutaram”. Então é uma forma de conhecer mais ali o negócio, então “o que bom”, como eu falei, é todo mundo parar (Professor 2)

Zabala (1998) destaca a importância de um clima respeitoso e colaborativo, como uma condição indispensável para a ação pedagógica.

Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com o objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada menino e menina e o desenvolvimento de todas as capacidades. (ZABALA, 1998, p. 210)

Esse clima é construído a partir de relações respeitadas e quando há a compreensão de que o momento vivenciado tem o objetivo de contribuir e não julgar. Assim, as etapas do CPC do HWB possibilitam uma maior proximidade entre os segmentos, o que contribui para diálogos que servem de pontes entre as diferentes histórias de vida, as quais se cruzam em sala de aula e muitas vezes devido ao silêncio e isolamento das partes, o todo não se conecta.

Compreender que todos estão em um processo de crescimento e observar que esse processo é constituído por tentativas, erros, acertos e principalmente ter a oportunidade de refletir sobre esse caminhar, corrobora para que o processo seja valorizado e que os resultados sejam objetos de reflexão e futuras ações.

Como o querer estudar em casa, querer aprender, não querer só para passar de ano, querer um futuro melhor e realização porque a gente ouviu também coisas que é bom. Nossa, não estou só errando tem acertos também. (Professor 4)

Você não está fazendo, você não, você não faz isso, você não faz aquilo e no outro a gente destacava as partes positivas e a mensagem era positiva: você vai melhorar, você vai fazer agora (Professor 9)

Essa possibilidade de olhar para o aluno, para o professor e até mesmo para os pais ou responsáveis legais como seres únicos, que carregam suas histórias e muitas vezes precisam de uma palavra de incentivo e um destaque para seus acertos, para que percebam que independente das dificuldades, dos obstáculos que se fazem presentes no cotidiano da vida e consequentemente no cotidiano escolar, são capazes de avançar, aprender, apreender, refazer se necessário e continuar acreditando. Esse olhar possibilita uma melhor compreensão de que o trabalho escolar vai além da aferição de notas, é um trabalho coletivo de construção de sonhos.

Tavares (2014, p.52) destaca que “o fato é que somos marcados pela cultura, pela correria do mundo moderno a não prestar atenção nos nossos olhos. Ele é mais importante do que os cursos que fazemos, que a profissão que escolhemos. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência”. Dessa maneira, precisamos aprender a olhar nosso aluno, nossos professores, enfim, nossa comunidade escolar, para que efetivamente, a educação possa ter sentido e se cumpra como uma ação transformadora.

influência dessa prática no processo formativo oferecido na Unidade Escolar. Observa-se um resgate sobre o papel do professor, a atuação do aluno e a parceria com os outros segmentos, mais especificadamente com os responsáveis pelas crianças fora da escola.

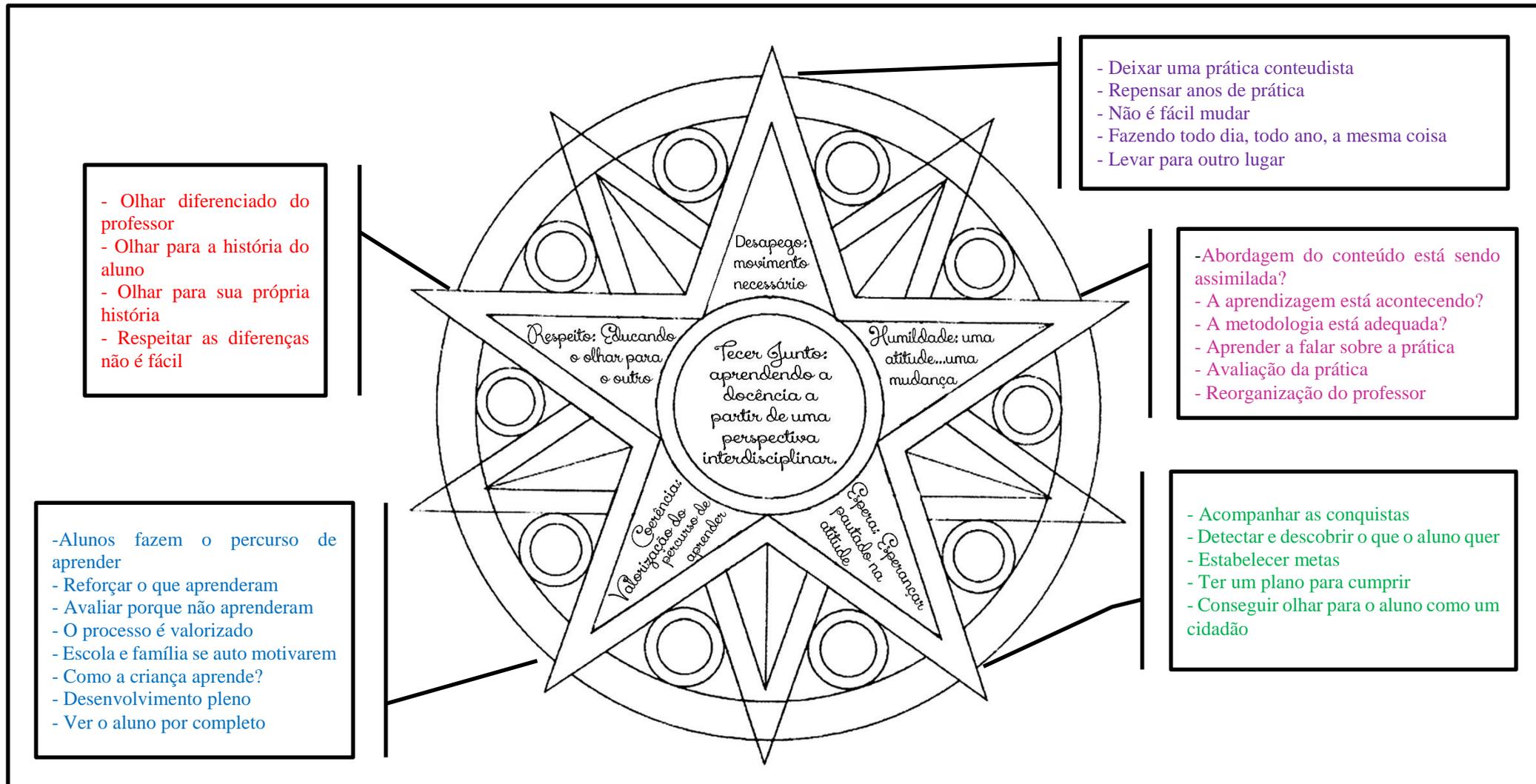
Relacionando a perspectiva dessa classe com a Classe 5, podemos observar mais uma vez o quanto a particularidade da escola, objeto desse estudo, está viva nas reflexões realizadas pelos professores, sempre apontado para a urgência do repensar a educação escolar numa perspectiva humana, ampliando o olhar para as pessoas que participam do processo de ensino e aprendizagem, tornando-os parceiros.

Durante a análise ficou evidente a presença de atitudes que clarificavam os cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar, proposta por Fazenda (2001, p. 11): “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”.

Dessa forma, as reflexões foram se enraizando e contextualizando-se com a atitude interdisciplinar, que ainda de acordo com Fazenda (2008, p. 15), pode ser definida como “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento [...]”.

A imagem escolhida para representar a classe 4 foi a de uma estrela, como pode ser observado na figura 36. Cada ponta indica um princípio interdisciplinar, que de acordo com a análise das falas dos professores agrupadas nesta classe, norteou esse processo formativo dos professores diante de uma nova forma de conceber a prática educativa.

Figura 36 - Organização subtemas classe 4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.3.1 Humildade: uma atitude, uma mudança

De acordo com os professores, o formato de Conselho Participativo de Classe vivenciado na escola estudada possibilitou a reflexão sobre a própria prática docente a partir do questionamento sobre: (i) a abordagem do conteúdo; (ii) a aprendizagem dos alunos; (iii) a metodologia utilizada; (iv) o aprender a falar sobre a prática; e (v) a avaliação da prática.

Por meio das discussões coletivas realizadas nos aconselhamentos e Conselhos, os professores apontam que houve mudanças expressivas na percepção sobre a importância de olhar para o processo de ensino e aprendizagem em seus diferentes ângulos, analisando a atitude de seus diferentes atores. Assim, a observação de que a prática docente também é objeto de avaliação, foi determinante para que o princípio da humildade, apontado por Fazenda (2001), fosse trazido como referencial para essa análise.

A preocupação e reflexão dos professores evidencia uma importante retomada da prática docente como pressuposto fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Em nenhum momento percebe-se um tom de minimização do trabalho pelo fato de algumas vezes perceberem a necessidade de rever a prática e se necessário mudá-la, como pode ser observado na fala do professor 10 e do professor 1.

Como verificar se o aluno está conseguindo aprender com a maneira que você está ensinando, se a didática está sendo boa, se a maneira como você aborda o conteúdo está sendo realmente assimilado pelo aluno. (Professor 10)

A partir do momento que eles reforçam o que eles aprenderam e eles conseguem identificar o que não aprenderam e avaliam o porquê que eles não aprenderam, eu preciso mudar talvez a minha didática (Professor 1)

Essa ação de autoavaliação profissional coloca o professor em uma situação nova, visto que tradicionalmente, o foco dessas avaliações sempre foi o aluno. Porém, nota-se que não há sentimento de desconforto e essa atitude de buscar conhecer seus próprios limites, compreender que sua ação também é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem das turmas e caso os objetivos não sejam alcançados, pode sim, ter havido algum equívoco em sua didática.

Este é um movimento transformador na educação, pois ao se colocar como um aprendiz, o professor demonstra uma atitude de humildade que, de acordo com Alves (2001, p. 59) “[...] é conhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado”.

Essa tomada de consciência corrobora para uma prática mais coletiva, tirando o professor de seu isolamento, permitindo que ele se sinta parte de um todo, sem ser julgado.

Derruba uma barreira de que o professor deveria ser o único detentor do saber e, de uma maneira respeitosa, evidencia que sempre é necessário e possível aprender. Esses movimentos ocorrem por meio da disponibilidade a mudança, caracterizada por meio de uma ação intensa de humildade.

Por isso é preciso ter humildade para que possamos aprender a fazer melhor aquilo que fazemos. Para que aquilo que realizamos sirva para a vida em abundância. Você não precisa deixar o lugar em que está para fazer melhor. É fazer melhor onde você está. (CORTELLA, 2011, p. 47)

A humildade como princípio da interdisciplinaridade reforça o movimento da mudança. Essa ação de reorganizar pensamentos e crenças que até então nos dão segurança ao agir. Estar disposto a essas mudanças inerentes ao desenvolvimento humano exige uma atitude de repensar e abertura para uma relação dialógica com os envolvidos no processo. Muitas vezes, faz-se necessário abandonar certezas e abrir-se para uma etapa de recomeço, como aponta o professor 11:

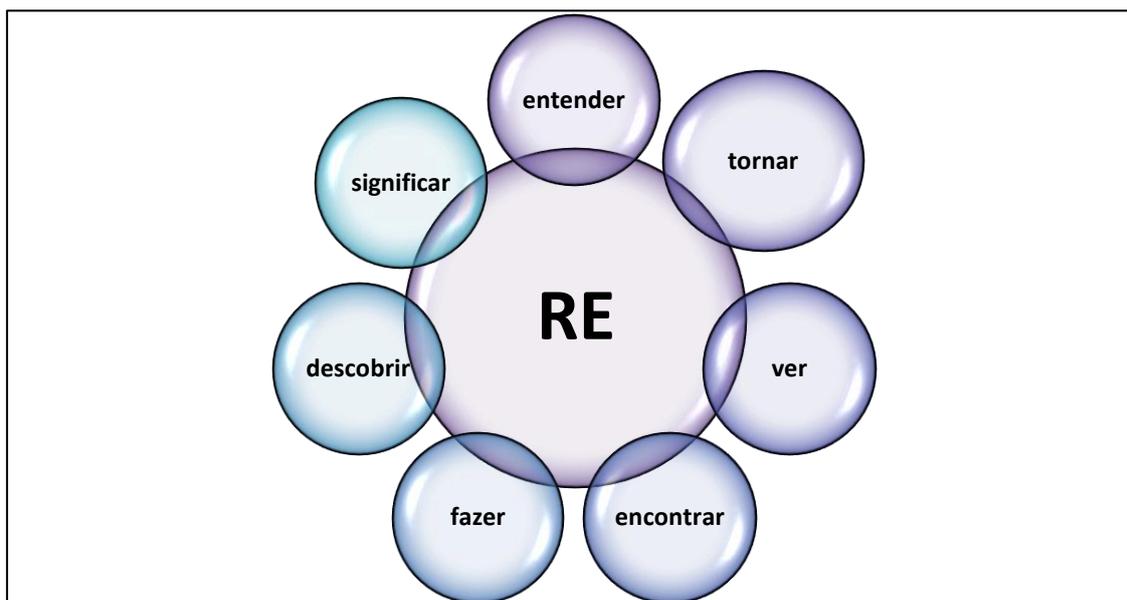
Eu me expus mais, tive que falar mais, o que eu fui fazer lá, tive que aprender a falar sobre isso. Em um determinado momento eu me reorganizei, tive que me reorganizar (Professor 11).

Ramos (2001) traz uma sequência de “Res” que ilustra o quanto a disposição às mudanças corrobora para a busca de uma ação interdisciplinar, pautada no princípio da humildade e do olhar.

Assumir a mudança implica (re)tornar, (re)ver, (re)encontrar e (re)fazer o feito. Ao (re)descobrir, (re)entender e (re)significar a sua realidade interior, o ser humano dá o primeiro passo para encontrar o caminho da mudança: o desenvolvimento da plenitude do ser inteiro, que busca o aperfeiçoamento e auto realização. (RAMOS, 2001, p. 72)

A partir das ações apresentadas por Ramos (2001), percebem-se evidências de um movimento que deve fazer parte da ação docente na busca de uma obra interdisciplinar, destacando ainda esse fazer numa perspectiva de resgatar valores enfraquecidos e retomar a busca por um fazer inovador, como aponta a figura 37.

Figura 37 – Movimento de mudança



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A postura ativa diante do conhecimento, o se revelar diante dos alunos como um ser aprendente e a disposição para a mudança, ultrapassa barreiras colocadas ao longo do tempo e torna o processo de ensino e aprendizagem um percurso de crescimento coletivo, no qual as individualidades são potencializadas para favorecer a coletividade, a relação de confiança se faz presente, a humildade se torna concreta.

Nesse caminhar de desenvolvimento humano, a amorosidade precisa se fazer presente nas relações, pois o julgamento não faz parte das atribuições da avaliação. É necessário que haja um estreitamento nas relações entre professor e aluno para que a confiança seja presente no cotidiano da sala de aula. Ranguetti (2014) contribui nessa perspectiva ao destacar que:

Na relação que o professor e o aluno estabelecem, a parceria possibilita a compreensão do conhecimento através da partilha de responsabilidades diante das atividades a serem desenvolvidas. Só é possível a parceria quando se dispõe a partilhar sem se esconder por trás de um “véu”, no qual se filtra a subjetividade do professor, seus sonhos, angústias, faltas, desejos. Nessa relação é necessário estarem inteiros, tanto professor, quanto aluno. Entretanto a parceria requer humildade. Humildade em se colocar inteiro diante dos alunos- parceiros- na caminhada da construção do conhecimento; humildade em saber participar e ver, no grupo de alunos, a possibilidade de trocar experiências e aprender com elas, extraíndo aspectos muitas vezes insignificantes e utilizando-se destes para ilustrar e complementar o que se propõe a conhecer. (RANGHETTI, 2014, p. 205)

A partir dos “Res”, apresentados por Ramos (2001), e da amorosidade defendida por Ranghetti (2014), o Cordel escrito por Bessa também retrata de uma maneira poética e metafórica o constante movimento de mudança que o professor precisa reconhecer durante a caminhada.

Quando se falamos em educação, humildade e amorosidade se tornam imprescindíveis. É difícil abrir mão de convicções, é delicado desabrochar para o novo, mas é nobre ter a humildade de recomeçar:

Recomece

Quando a vida bater forte
E a sua alma sangrar
Quando esse mundo pesado
Lhe ferir, lhe esmagar
É hora do recomeço
Recomece a lutar

Quando tudo for escuro e nada iluminar
Quando tudo for incerto e você só duvidar
É hora do recomeço
Recomece a acreditar

Quando a estrada for longa e seu corpo fraquejar
Quando não houver caminho, nenhum lugar para chegar
É hora do recomeço
Recomece a caminhar

Quando o mal for evidente e o amor se ocultar
Quando o peito for vazio e o abraço faltar
É hora do recomeço
Recomece a amar

Quando você cair e ninguém lhe amparar
Quando a força do que é ruim conseguir lhe derrubar
É hora do recomeço
Recomece a levantar

Quando a falta de esperança, decidir lhe açoitar
Se tudo o que for real, for difícil suportar
É hora do recomeço
Recomece a sonhar

Enfim, é preciso de um final para poder recomeçar
É preciso cair para poder se levantar
Nem sempre engatar a ré, significa voltar

Remarque aquele encontro
Reconquiste um amor
Reúna quem lhe quer bem
Reconforte um sofredor
Reanime quem está triste

Reaprenda na dor

Recomece, se refaça, lembre o que foi bom
Reconstrua cada sonho, redescubra algum dom
Reaprenda quando errar, rebole quando dançar
E se um dia, lá na frente, a vida der uma ré
Recupere sua fé e recomece novamente.
(BESSA, s/p)

Repensar a prática educativa, recomeçar e compreender que ela pode ser enriquecida por meio das falas dos alunos, que é possível retomar os passos, sem se submeter a possibilidade de julgamentos, é um processo no qual se desapegam de paradigmas criados ao longo da carreira e exige uma nova construção de significados e a posse de uma nova postura diante do “ser professor”.

Foi possível observar nas falas dos professores que as concepções conteudistas e centralizadoras do processo de ensino e aprendizagem faziam parte do seu fazer pedagógico, e eram frutos de suas vivências. No entanto, eles expuseram um desejo de mudança e uma disposição para tal. Porém também ficou evidenciado o quanto iniciar esse processo demanda uma atitude de desprendimento de práticas e concepções que foram sendo construídas ao longo dos anos vividos em sala de aula, ou até mesmo por concepções adquiridas culturalmente, visto que muitos professores estavam em início na carreira do magistério, porém já traziam consigo ideias de práticas e posturas que serviam de suporte para suas ações.

Para Josgrilbert (2001) os professores sentem a necessidade de mudança, desejam formar cidadãos conscientes, porém a insegurança impossibilita uma mudança de atitude e assim, acabam reproduzindo as mesmas ações que habitualmente são conhecidas no meio escolar. Para a autora, nos acomodamos por medo de fazer o fora do habitual e assim, agimos sempre da mesma forma, esperando resultados diferentes e deixamos de refletir sobre essa atitude, deixamos de avaliar nossa prática, atribuindo muitas vezes somente ao aluno, a culpa pelo fracasso.

Ainda para a autora, “a atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa” (JOSGRILBERT, 2001, p. 129).

Dessa forma, percebemos que a preocupação demonstrada pelos professores com a aprendizagem de seus alunos ganhou uma grande aliada, que é a preocupação dos professores com a aprendizagem sobre a sua própria prática. Esse olhar para além do fazer do aluno favorece uma relação de afetividade entre eles, o que só tem a contribuir para o processo de

desenvolvimento de ambos, visto que a educação é um processo coletivo, porém exige coragem em se dispor a olhar para a totalidade.

Bigueti (2014) expõe o valor dessa coragem e dessa revisão de percurso. Aponta que só os que possuem a coragem de se autoavaliar é que conseguirão construir o conhecimento a partir do aspecto da imanência à transcendência, extrapolando assim o vivido, transformando a realidade.

Ao compreender que o próprio fazer precisa ser aperfeiçoado e que o seu conhecimento é inacabado, o professor consegue se colocar em situação de aprendiz. Cortella (2014), nesse sentido, aponta que:

Não existe ninguém qualificado, nós estamos todos em situação de qualificantes o tempo todo [...]. A humildade pedagógica é, portanto, a qualidade essencial de alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser educado pode também educar (CORTELLA, 2014, p. 43).

Assim, a humildade presente nas falas dos professores torna-se crucial, fortalecendo assim, uma interação entre os sujeitos aprendentes, contribuindo para o trabalho da escola ser, de fato, coletivo.

6.3.2 ESPERA: esperar

Tardif e Lessard (2005) apontam que a estruturação temporal das escolas, muitas vezes, não atua como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem e exige dos professores uma postura de aceleração do processo, que não leva em conta o tempo dos alunos, é pautada em menções que podem ser quantificadas e administradas.

Além disso, é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76).

Os professores evidenciaram em suas falas a importância desse tempo, interpretado aqui, como a espera por um resultado efetivo, espera para que as metas traçadas fossem alcançadas. Essa espera que possibilitou fortalecimento de vínculo e uma busca pela compreensão do tempo de cada um gerou inclusive, uma busca pelo aperfeiçoamento da prática e a organização de projeções de aprendizagem, nas quais professores, alunos e pais se

responsabilizavam e acompanhavam ao longo dos bimestres, vibrando com as conquistas ou contribuindo com possibilidades para sanar as lacunas que foram percebidas e avaliadas por eles, e não imposta por um julgamento de apenas um segmento.

A forma como o Conselho Participativo de Classe é organizado favorece uma sequência de ações que podem ser realizadas, acompanhadas e avaliadas ao longo dos bimestres. Isso possibilita o planejamento de intervenções pedagógicas intencionais que podem contribuir de forma efetiva nas dificuldades individuais dos alunos, sem a necessidade de expô-las de maneira negativa, como aponta o professor 8.

E mais fácil ainda, eu conseguir descobrir e detectar o que ele está querendo. Então, a cada bimestre que você vai passando, quando chega no final do ano, você tem o aluno como seu filho, você conhece como conhece seu filho dentro de casa (Professor 8)

Esse tempo de percepção do processo, de esperar e acompanhar os resultados, é apontado por Cascino (2001) como uma constante.

Na educação, esperar é uma constante. O professor, a professora sabe, não importa o grau de especialização ou o nível de ensino, que o aluno, a aluna precisa de tempo, tempo de espera/amadurecimento para introjetar conhecimentos, torna-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida. (CASCINO, 2001, p. 109)

O professor 3 destaca o quanto a retomada das metas ao longo dos bimestres ampliou a corresponsabilização dos alunos diante dos compromissos assumidos no CPC. Destacou a propriedade demonstrada por eles ao falar, não apenas dos aspectos atitudinais, que tradicionalmente são evidenciados em momentos de avaliação nos Conselhos, mas também das dimensões cognitivas e sociais, tornando-os conhecedores do processo:

Então no dia-a-dia elas têm essa visão, igual quando voltando as metas, a gente coloca as metas para o próximo bimestre e eles falam, as pedagógicas, as sociais, de disciplina. (Professor 3)

Trazer esse sentido ao dia-a-dia e possibilitar reflexões conscientes de que mais importante que o resultado é o processo pelo qual estão passando, e dando a oportunidade para que todos contribuam com esse caminhar por meio do diálogo e construção coletiva, traz à tona o que Queluz (2001) defende como tempo criativo. A autora destaca a necessidade de um tempo criativo para evidenciar os diferentes talentos dos alunos, tempo esse, que muitas vezes é vivido

apenas de maneira tarefaira. É preciso pensar na qualidade desse tempo, nas ações dessa espera, para garantir esperança, e não apenas a espera, pelo simples verbo.

A fala do professor 8 ilustra esse esperar ativo, esperar intencional, certo de que ao longo do processo, os resultados aparecem, e de maneira eficaz.

Quatro bimestres trabalhando, quatro bimestres fazendo aquilo ali. Poxa, no primeiro você consegue uma coisinha você vai e conserta. No segundo você consegue outra e conserta de novo. No final do ano, você já é família. (Professor 8)

A clareza dessa espera ativa, apontada pelo grupo de professores, conduziu suas ações no decorrer dos bimestres e possibilitou uma mudança na maneira de conceber os alunos, na maneira de agir diante deles e de avaliar seu processo de desenvolvimento.

Considerando o ensino e a aprendizagem como um processo e diante dessa mudança na maneira de conceber as relações, os professores passaram a se preocupar não apenas com os conteúdos, mas também com sua postura, buscando manter uma coerência entre a fala e a atitude, em um movimento de qualidades e virtudes.

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. (FREIRE, 2011, p. 63)

Os professores relataram o quanto aprenderam a olhar para os alunos de outra maneira. O professor 11 evidencia a importância da sensibilidade de esperar e respeitar o tempo necessário para essa descoberta, em consonância com a proposta da escola.

Eu pude olhar para o meu aluno de outro jeito, para a história dele. Para ele chegar até aquela carteira ele teve uma história. Então em um determinado momento eu consegui olhar para ele como um cidadão e a escola ia pedir isso de mim (Professor 11)

O professor 11 traz a reflexão sobre outro aspecto importante da espera vigiada, a coerência de sua ação com a proposta da escola, ressaltando a importância de uma mudança de visão sobre a educação em diferentes perspectivas.

Observar nas falas dos professores o quanto aprenderam a olhar para os alunos de outra maneira, modificando práticas e concepções, confirma que há uma possibilidade de fazer com que a aproximação entre o discurso e a prática seja concretizado.

6.3.3 Coerência: valorização do percurso de aprender

A busca pela coerência foi observada nas falas dos professores ao perceber a intencionalidade na organização de suas práticas a partir dos CPCs.

Em diversos momentos foi possível observar uma preocupação em valorizar todo o processo vivido tanto pelos alunos, quanto pelos professores, visto que faziam menções sempre resgatando momentos vividos no decorrer dos bimestres, e não apenas em um momento específico, em alguns momentos reforçando a necessidade de uma harmonia inclusive nas relações entre os diferentes segmentos, enfatizando a motivação e a automotivação como fatores importantes.

A mudança no olhar, possibilitou a realização de observações efetivas sobre os alunos, observações que foram utilizadas como um fio condutor das intervenções, apresentando-se como um princípio da interdisciplinaridade, pautado numa ação de coerência que, apontado por Giacon (2001), dá a consistência ao processo, conduzindo, segundo a autora, o olhar, o agir e o falar, que são capazes de mobilizar, transformando o desejo individual em uma vontade coletiva.

A busca pela coerência na ação escolar, muitas vezes ficou centrada em uma coerência técnica de elaborar planejamentos de acordo com as disciplinas e matrizes pedagógicas. Ao analisarmos as falas dos professores, observamos uma mudança nessa visão, mesmo que inconscientemente. As ações estão acontecendo em uma perspectiva interdisciplinar, em que o princípio de coerência consegue abranger um olhar humano para os envolvidos no processo de construção do conhecimento, em que a importância desses agentes se evidencia e a totalidades do seu ser é valorizada.

Como o aluno aprende, como ele se sente motivado em aprender, então o conselho participativo de classe é uma demonstração de todo esse projeto, esse desejo de que a criança faça o percurso de aprender. (Professor 11)

O desejo apontado pelo professor 11 foi reforçado nas falas de outros professores quando expuseram o quanto buscaram adequar sua prática a realidade dos alunos a partir das reflexões levantadas nos CPC. O pedagógico deixou de se enraizar nos livros didáticos e passaram a brotar das colocações e vivências da turma.

Que eles queriam aprender, a motivação era maior, então a gente fazia o projeto, desenvolvia as atividades entorno daquilo que eles escolheram. Então na minha visão de professora eu via isso que o pedagógico andava de acordo com o que eles escolhiam. (Professor 6)

Observou-se que essa contextualização efetivada a partir das vivências dos alunos, utilizando as contribuições dadas por eles em momentos do CPC, tornando-os coautores de seu processo de aprendizagem, agiu como um facilitador para a percepção da importância dos conhecimentos que estavam sendo propostos. Essa contextualização só foi possível a partir de um movimento de escuta, o que tornou os envolvidos no processo ativos em todo o percurso.

Tufano (2001, p. 41), enfatiza a importância da contextualização dentro de uma prática interdisciplinar e destaca que ela é uma das principais práticas do professor. Afirma que essa ação transforma a caminhada, “antes árdua, em um processo feliz e prazeroso”, como apontado pelo professor 6, a partir de um trabalho pautado nas vivências dos alunos, o que também é evidenciado por Cortella (2011):

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios). (CORTELLA, 2011, p. 95)

Assim, essa relação norteada pela contextualização do processo de ensino e aprendizagem, tendo o pedagógico associado não apenas a questões conceituais, mas compreendendo o aluno em sua totalidade, visando uma harmonia entre o pensar, o falar e o agir traduzem o princípio da coerência. A perspectiva da atitude interdisciplinar promove um movimento agradável para os envolvidos, derrubando muros do ensino fragmentado, como aponta o professor 9.

No meu caso em língua portuguesa, mas a gente consegue ver o aluno por completo em todas as disciplinas. Então eu creio que é um momento importante ali para a gente perceber melhor o avanço do aluno. (Professor 9)

O aluno e o professor fazem parte de uma caminhada coletiva, em que estão inseridos em um conjunto de ações, que quando articuladas se tornam mais expressivas e significativa para ambos.

6.3.4 Desapego - movimento necessário

A partir das falas dos professores foi possível observar que a prática exercida por eles é baseada em suas experiências em diferentes instituições e foi construída por meio de ações, denominadas por Tardif (2008, p. 47) como saberes experienciais. Segundo o autor “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

A percepção que os professores possuíam dos momentos de Conselho Participativo de Classe, do processo de ensino e aprendizagem, da relação professor e aluno e da avaliação era uma construção a partir de suas vivências, de suas experiências enquanto docentes, que foi ampliada através da vivência na escola estudada. Para Tardif (2008, p. 49): “Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”.

Podemos observar a fala do professor 11, que destaca uma diferença observada por ele entre duas maneiras de intervir junto ao aluno e que foram percebidas por ele. Em uma fala retrata o trabalho árduo de um professor querendo apresentar conteúdos a crianças indispostas a fazer, e em outra fala, as diferenças de concepções, da tarefa à valorização da história de cada um, ambas percebidas por meio de sua vivência enquanto docente.

Do conteudista você vai lá e fala e o aluno aprende. Não, não tem mais isso. Você tem que trabalhar com a criança olhando para ela, para a história dela e isso não é muito fácil, né?. (Professor 11)

Esse repensar sobre a maneira de perceber a educação e o seu papel enquanto professor marca as necessárias adaptações que o professor precisa enfrentar, pois quando mantém em sua atitude um movimento constante de aprendizagem, não permite se apegar a metodologias e conceitos, pois se reconhece como um ser aprendente e não estático. Essa ciência de uma prática inacabada, possibilita momentos de reflexões importantes para o fazer do professor. Porém quando há um apego a determinada forma de pensar e agir, as mudanças imobilizam o fazer e tornam essa adaptação, um processo mais árduo.

O professor 8 evidencia que sua prática até então era fruto de repetições de ações que já estava habituado a realizar. Sua prática era centrada em um determinado modo de fazer que se reproduzia ao longo dos anos de sua atuação. Expôs o quanto aprendeu como essa nova maneira de olhar para o processo de ensino e aprendizagem, apesar de anos como professor em sala de

aula, atuando com o ensino médio, adultos e crianças. Revelou o quanto se sentiu feliz em descobrir uma nova maneira de fazer e que essa nova maneira fará parte de sua prática a partir de então, ou seja, ele conseguiu fazer o movimento de rever saberes até então estáticos e desapegar de conceitos imobilizadores.

Eu fui para lá bem neutro, tudo que eu sabia é que eu já vinha fazendo todo dia e todo ano a mesma coisa e foi ali que eu encontrei coisa nova eu aprendi coisa nova ali e vou levar para outro lugar. (Professor 8)

José (2011, p.184) ao se referir ao princípio desapego, utiliza os termos “aderência, colar, de fazer aderir e de adaptar-se”. Pudemos verificar nas falas dos professores, o sentido de desapego de práticas que consideravam padronizadas e abertura para uma nova produção de um novo fazer.

Quando o professor se apega as suas metodologias e aos seus conceitos, de forma a aderir-se a eles, encontra muita dificuldade no processo de adaptação a outras metodologias de ensino, de aprendizado e relacionamento. O desapego, proposto pela Teoria da Interdisciplinaridade, propõe ao educador não permitir que a rotina, muito menos o conhecimento que possui, “colem” em si. Este vocábulo, portanto, não está relacionado à indiferença e ao desinteresse, mas sim a falta de apego ao que é estático. (JOSÉ, 2011, p. 184)

A flexibilidade necessária ao professor ficou evidenciada nas falas dos entrevistados. Uma flexibilidade que permitiu abrir novas possibilidades, novas compreensões sobre o desenvolvimento dos alunos e também dos professores, uma resiliência que permitiu avanços para os envolvidos no processo, trazendo segurança, afetividade, parceria e aprendizagem, ressignificando os papéis dos diferentes segmentos envolvidos nesse caminhar do ensino e aprendizagem.

Cortella (2014, p.32) aponta que “mudar é uma situação em que precisamos transbordar, isto é, ir além do nosso limite, alterar a nossa possibilidade de ser de um único e exclusivo modo”. A partir dessa reflexão, o desapego enfrentado pelos professores atuou como facilitador de um processo que precisa se tornar menos árduo e mais prazeroso. Essa atitude de desprendimento, atrelada à flexibilidade, possibilitou novas posturas.

Ser flexível é diferente de ser volúvel. Volúvel é aquele que muda por qualquer coisa, que não tem convicções, não tem raízes, aquele que balança de acordo com o vento. Por exemplo, é aquele que não tem clareza dos métodos pedagógico que utiliza; alguém falou neste ele adota, falou no outro, ele adota também. Isso é ser volúvel. Já flexível é aquela pessoa que, por ter convicções, é capaz de alterar determinadas posturas sem perder a rota. (CORTELLA, 2014, p. 33)

A flexibilidade apresentada apurou o olhar, e permitiu uma harmonia entre o ensino e aprendizagem, permitindo também que os professores alterassem algumas rotas, sem perder o foco do objetivo maior da educação: garantir o desenvolvimento pleno de nossos alunos.

6.3.5 Respeito: educando o olhar

Um fator muito abordado pelos professores durante as entrevistas foi referente a mudança do olhar para as histórias de vida dos alunos. A partir da escuta ativa necessária nos momentos de CPC, puderam conhecer melhor as histórias de cada um, incluindo a de seus familiares e isso fez com que muitas vezes revisitassem suas próprias histórias. Essa possibilidade de olhar para as histórias dos alunos, ouvi-los e repensar a prática tornando-a mais fraterna, nos remete ao princípio interdisciplinar do respeito. Respeito que visa parcerias e nelas desenvolve o fazer junto, respeitando as individualidades de seus atores, primando pela escuta e pela coletividade que gera pertencimento.

De acordo com José (2008):

O “respeito”, principal atributo da interdisciplinaridade, denota a valorização do que é específico do ser humano. Quando um ideal de educação se configura em princípio, como o respeito e a solidariedade e o sentimento de pertença a um grupo, aproxima-se do sonho de poder contribuir com uma sociedade mais humana e fraterna, respeitadora da sua própria história de vida e da do outro. Esses ideais só se tornam concretos quando praticados. (JOSÉ, 2008, p. 94)

O poder contribuir para uma sociedade mais humana e fraterna, apontado por José (2008), foi percebido nas falas dos professores durante as entrevistas, muitas vezes em tom emocionado, esse desejo de mudança real por meio da educação, muitas vezes sem saber se estão fazendo o certo ou se estão desenvolvendo um trabalho de qualidade, sem uma sistematização, mas objetivando uma humanização do fazer.

O professor 11 chamou nossa atenção pela sensibilidade em suas falas e afirmou que olhar para a criança com um olhar positivo, valorizando suas conquistas e não destacando suas limitações, foi crucial para o seu crescimento profissional.

Porque eu já tinha esse olhar para a criança, da história dele, porque cada um tem uma história, de abandono, de agressão, de constrangimento, para mim, o Conselho Participativo de Classe que eu aprendi no HWB, que eu pude fazer, para o meu crescimento, para minha profissão, foi a melhor coisa que me aconteceu, porque até então, eu tinha esse modelo que me obrigava a colocar coisas que não tinham avançado, que não tinham aprendido, ali não, ali eu tive

que olhar para o meu aluno, o que ele tinha aprendido, o que ele tinha alcançado, olhar para a história dele, ouvi-lo. (Professor 11)

Para Ranghetti (2014, p. 35), a busca por conhecer o aluno, conhecer-se como pessoa, respeitar suas diferenças e acreditar em suas potencialidades, são aspectos fundamentais para a busca de um desenvolvimento pleno desse aluno. Afirma que “[...] possibilitar o seu desenvolvimento em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e intelectual, hoje, ao meu ver, é essencial para que se estabeleça uma relação pedagógica que possibilite a aprendizagem”.

Para o professor 6, essa demonstração de confiança e segurança, inclusive por parte dos pais e responsáveis é imediatamente percebida pela criança que ao sentir esse apoio, se motiva e melhora a relação estabelecida com o professor, porém destaca o sentimento por segundo ele, a cultura ainda focar e apontar para questões negativas.

Essa confiança é isso: a criança sente essa influência, então a criança se motiva ela tem uma visão diferente em relação a professora, então que pena que a cultura escolar ainda é pobre. (Professor 6)

Outro fator crucial da atitude interdisciplinar e que foi exposto pelos professores foi a parceria. Essa parceria pode ser entendida em diversos âmbitos, entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre alunos e pais/responsáveis, entre professor e professor e entre escola e responsáveis.

A importância dessa parceria foi exposta em diferentes momentos, sendo percebidos avanços nas relações estabelecidas entre os envolvidos. Houve relatos de professores que destacaram a aproximação com as mães, as quais, após a realização do CPC, sentiram mais segurança em abordá-los e questionar, ou até mesmo tirar dúvidas sobre procedimentos de tarefas. Essa nova postura abriu espaço para os pais/responsáveis se configurassem como parte integrante do processo, minimizando as cobranças agressivas, possibilitando uma relação de cor responsabilização pelo processo, foi uma ação que tornou a participação dos responsáveis, realmente efetiva, onde não foram apenas ouvintes, mas responsáveis pelo estabelecimento de metas e procedimentos para o alcance dos objetivos coletivos. Ao oferecer essa possibilidade de integração escola e família, amplia-se a visão e afasta a ideia de que escola é um espaço blindado. A família passa a integrar o corpo da escola e a parceria se fortalece, como observa-se nos relatos dos professores 6 e 1.

Com essa nova visão é uma forma de dizer que esta escola precisa de parceiros que a escola sozinha ela está aprendendo a admitir que sozinha ela não vai conseguir que precisa sim da motivação das próprias crianças. (Professor 6)

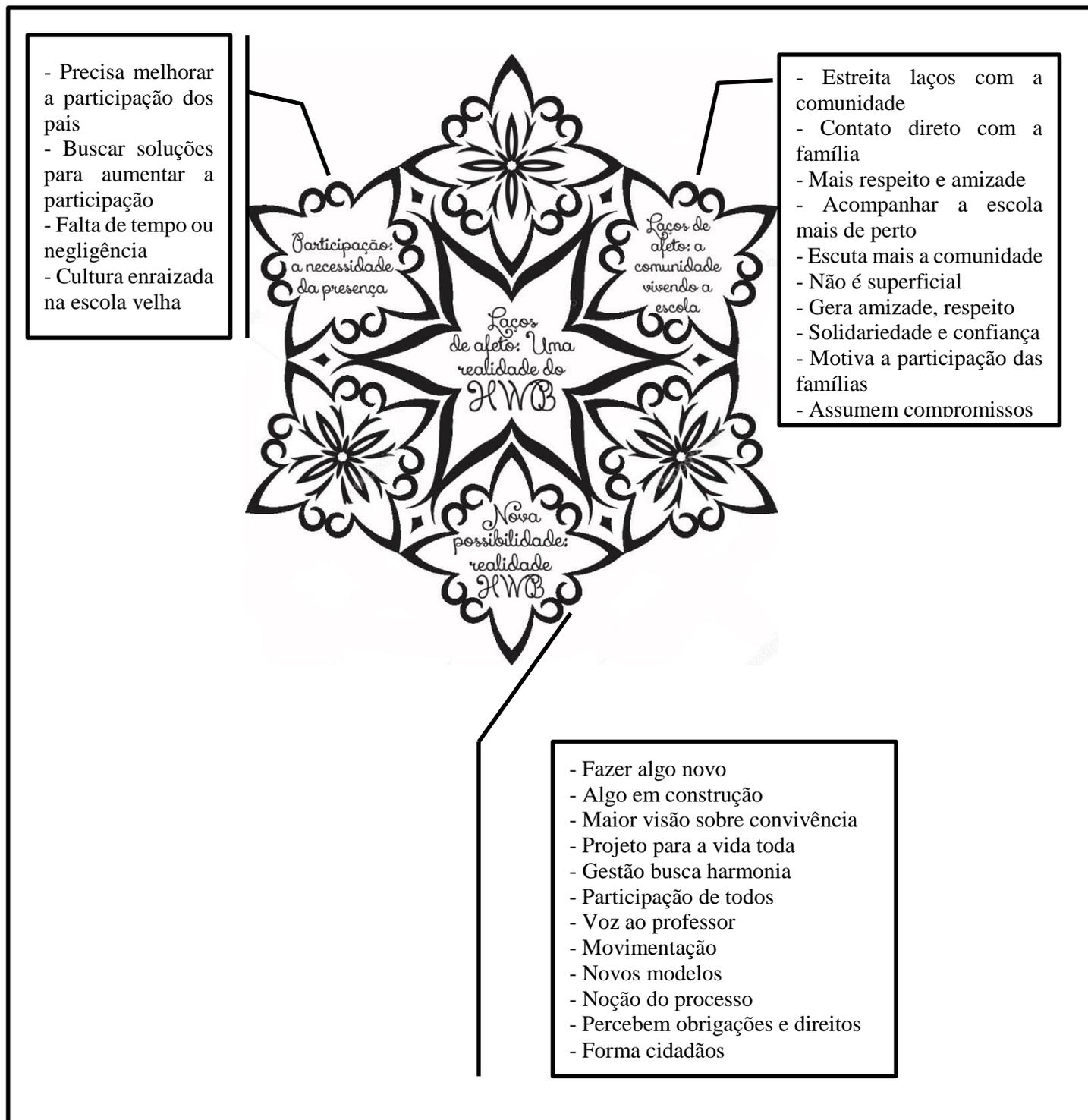
análise, observamos que havia grande articulação entre as palavras IMPORTANTE, ACHAR, PARTICIPAÇÃO, PAI, ACOMPANHAR, ESCOLA, FILHO e VIDA. Em todas as citações dos professores, foi destacada a importância dos pais acompanharem a vida escolar de seus filhos e o quanto a ausência deles causa um vazio na relação com a escola, originando-se assim, a subtema: Participação: A necessidade da presença.

Outro campo observado foi o elo estabelecido entre as palavras EXISTIR, LAÇO, PROCESSO, COMUNIDADE, TAMBÉM, BUSCAR, EFETIVO, AMIZADE e CONSTRUÇÃO, que levantou reflexões acerca dos laços criados com a comunidade escolar, o contato direto com a família e a presença de valores como, respeito, empatia, que são fundamentais para a relação escola e família. Essas reflexões deram enredo a subtema: Laços de afeto: A comunidade vivendo a escola.

Dando continuidade à análise, mergulhamos nas relações estabelecidas entre as demais palavras, e notou-se que os termos: REALIDADE, DIREÇÃO, GESTÃO, PRINCIPALMENTE, NOVO, CONTRIBUIR, CONTATO, PARTICIPAR, MODO e PESSOA, traziam representações e exemplificações da construção da forma como a escola estudada realiza o Conselho Participativo de Classe, expondo particularidades e reforçando conceitos apontados na análise da classe 5, que também retratou esse modelo, de uma maneira mais organizacional. Assim, organizando a subseção, ela foi nomeada como: Nova possibilidade: Realidade HWB.

Esta análise pode ser visualmente observada no mapa conceitual expresso na figura 39.

Figura 39 – Organização subtemas classe 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.4.1: Participação: a necessidade da presença

| |
|--|
| IMPORTANTE- ACHAR- PARTICIPAÇÃO- PAI- ACOMPANHAR- ESCOLA - VIDA |
|--|

Esse subtema é composto por palavras como: importante, achar, participação, pai, acompanhar, escola e vida.

O professor 5 apontou essa ausência das famílias, reforçando que são poucos os que participam “[...] pena é não existir uma participação efetiva, porque são poucos os que comparecem”. Também, de uma maneira mais crítica, trouxe um questionamento que caberia uma nova pesquisa:

Eu não sei se é uma questão de tempo trabalho e não podem ir ou se é realmente uma questão de negligência em relação ao filho de não querer mesmo acompanhar participar. Acho que isso é o “que pena”. (Professor 5)

Esse questionamento apontado pelo professor 5 aborda inúmeras questões e envolve uma ampla gama de pesquisa, porém aqui vamos nos ater e considerarmos o valor que a escola tem para a sociedade nos dias de hoje. É importante repensarmos quais espaços de participação são oferecidos a comunidade escolar no geral. Será que as escolas ainda não mantêm seus muros altos, impedindo a entrada das famílias? Será que há maneiras de garantir essa participação?

O professor 2 já traz outra colocação, falando sobre a possível dificuldade do pai de largar o trabalho e atender a um chamado da escola, assim como o professor 5:

É difícil para eles participarem da vida escolar e largar o serviço lá sem uma justificativa. Não depende da gente, a participação dos pais o conselho participativo de classe é buscar a melhoria da educação no geral (Professor 2).

Eu não teria uma solução, mas o que tal é a gente buscar soluções para melhorar principalmente essa questão da participação dos pais como trazê-los e como incentivá-los também a participar e os alunos também (Professor 5).

A verdade é que buscamos e pensamos em muitos subterfúgios para a ausência dos pais no ambiente escolar e essa postura nos imobiliza, impedindo que pensemos em ações que possam amenizar essa situação preocupante. Para isso é importante a escola compreender qual é o seu papel para essa comunidade. Que escola estamos construindo? Qual é a nossa realidade? Percebe-se um movimento na busca de criar uma cultura participativa nas escolas, inclusive na

busca da realização de uma gestão democrática², que descentraliza o poder da figura do professor e garante uma participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas, porém também observa-se ainda a existência de uma barreira na relação escola e família, em que a relação muitas vezes se torna opositora, repleta de cobranças e lacunas.

Na escola estudada nota-se um movimento expressivo a partir da nova organização do CPC, em que a participação ocorre de forma mais tranquila, sem julgamentos. Contribui para que a família se sinta parte do processo e não compareça apenas como ouvinte de situações negativas que ocorrem dentro da escola. Essa mudança de perspectiva pode favorecer para que as famílias compreendam a importância do seu papel dentro da educação das crianças e adolescentes, destacando os benefícios dessa participação. O professor 6 destacou a questão do “assumir compromissos”, que conota uma participação ativa, na qual a família se compromete e reconhecer que também precisa agir:

Então eu acho que ele essa participação gera uma motivação para as famílias porque elas ficam meio que amarradas elas também assumem esse compromisso eu acho que a cultura ainda é muito enraizada na escola velha.
(Professor 6)

Já o professor 4 faz comparações, pontuando que foi importante o momento do CPC, pois para ele o professor consegue compreender a visão dos pais que participavam ativamente da vida dos filhos e os que não participavam:

Os pais que participavam da vida ativa do filho e os pais que não participam a gente conseguia ver isso também no conselho participativo de classe
(Professor 4).

A partir daí, conseguiam rever a prática e modificar o olhar para algumas situações que consideravam meramente indiferença por parte dos alunos. Reconheceram que em algumas situações, os conflitos e os desgastes causados por cobranças contínuas, poderiam ser resolvidos com intervenções realizadas em sala de aula.

O professor 8, colocou a possibilidade de envolver os pais não apenas na concretização do CPC, mas também convidá-los a participar da organização do mesmo.

² Com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) de 1996, temos as garantias legais da gestão democrática no ensino público, gestão essa assegurada na forma da autonomia pedagógica e administrativa às unidades de ensino e da participação dos professores e da comunidade na elaboração e execução da proposta pedagógica.

Combinar com os pais, chamar os pais para eles também participarem da organização disso, porque eles são convidados a participar e não a organizar. A presença da comunidade é importante ela precisa estar. (Professor8)

Ficou evidenciado que a ausência dos pais é um “Que pena” a ser trabalhado pela escola, porém também se evidenciou o desejo de ações para que esse “Que pena” seja solucionado com o empenho de todos e de uma maneira significativa, trazendo sentido ao processo, acolhendo os diferentes segmentos e nesse caso em especial, as famílias.

Na busca de um propósito à essa participação o professor 10 reforçou que se houver a união positiva entre escola e família, a aprendizagem será beneficiada.

Então se os pais se unirem a escola e os alunos participarem dá para gente realmente construir uma coisa positiva mesmo, melhorar a aprendizagem, o respeito principalmente entre as partes e saber que está todo mundo ali pelo mesmo propósito. (Professor 10)

Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de investir na criação de uma cultura participativa. Assim, cabe a escola, desenvolver meios de construir de maneira coletiva esse propósito. Sabemos que não é tarefa fácil, mas o desafio está justamente aí, em tornar possível e repleto de sentido, esse movimento de respeito e valorização das duas instituições que formam os cidadãos, escola e família.

6.4.2 Laços de afeto: A comunidade vivendo a escola

LAÇO- PROCESSO- COMUNIDADE- TAMBÉM-BUSCAR-EFETIVO-
CONSTRUÇÃO

Para esse conjunto que é a escola, a escola é uma instituição, mas a família é uma instituição que faz parte da escola também, então acho que é muito importante nesse sentido. Por isso acho que esse modelo contribui muito na intenção de estreitar esses laços (Professor 5)

Na fala do professor 5 percebe-se uma ênfase na importância da articulação entre as instituições escola e família, cada uma compreendendo o valor do seu papel e atuando na melhoria das relações, visando um objetivo comum- o aluno.

O professor destacou que considera o alcance dessa parceria um processo, uma ação de todos os envolvidos de aprender a se relacionar, aprender a olhar para si e para o outro, se colocar diante do outro sem receio, de maneira colaborativa:

Aprender a se colocarem, assim como nós (professores) estamos aprendendo a nos colocar diante dos alunos e dos pais (Professor 5).

Da mesma maneira que o professor 5, o professor 11 reforça o aprender a falar. Essa mudança de uma postura passiva para uma postura crítica e ativa revela um processo do qual até então a família e os alunos se sentiam alheios.

Eu acredito que por ser uma proposta nova, por a pessoa ter que falar, o pai tinha que falar, o aluno tinha que falar, num dado momento eles estavam em processo. Eles estavam aprendendo a falar. (Professor 11)

Assim, percebe-se que o CPC proporcionou um novo canal de comunicação entre escola e família, um canal em que todos podem compreender o significado da participação e das trocas por meio do diálogo. O professor 7 coloca o desenvolvimento da escuta ativa, o quanto o exercício de ouvir o aluno e a comunidade tem feito a diferença para esse caminhar de construção de laços.

A gente escuta melhor o aluno, escuta mais a comunidade e melhora a gente, a nossa prática em sala de aula e como pessoas também, melhora em tudo, porque como é aberto, de falar, de pontuar o negativo e positivo, de absorver e mudar sim, mudar enquanto pessoa e mudar na sala de aula também. (Professor 7)

Sob esta perspectiva o professor 2 observa que com o tempo e com as reflexões realizadas, o que hoje ainda é uma postura tímida, se tornará uma atitude consciente, pois é visível um avanço na participação e na maneira como a comunidade se porta no CPC, demonstrando real compreensão da sua importância, sentindo que suas contribuições são ouvidas e consideradas nas tomadas de decisões sobre possíveis intervenções que possam acontecer, a fim de contribuir para a melhora do ambiente escolar e aumento da qualidade do ensino oferecido.

A partir do momento em que você tem a reflexão já vem a ser um facilitador por que a partir do momento que depois que os alunos já estiverem acostumados com esse processo com certeza vai ser um facilitador do processo educacional. (Professor 2)

O professor 7 afirma que a amizade, o respeito, a confiança e a solidariedade são valores que permeiam os laços que estão sendo criados com a comunidade. Ressalta que na escola conseguiu ver uma participação concreta dos pais.

Eu vi que a comunidade sabe o que realmente acontece dentro da escola, então a aprendizagem, eles estão ali, o pai que não quer, é porque não quer mesmo, porque oportunidade tem de saber o que está ocorrendo ali, então a comunidade sabendo o que acontece na escola, vai cobrar o aluno, o filho dele lá em casa e isso gera respeito em todos, mais respeito, solidariedade e amizade, confiança. (Professor7)

Com os alunos proporciona para gente uma amizade um contato mais efetivo não só superficial com a comunidade, mas falando de forma é esse contato mais efetivo com a comunidade daí tem laços maiores. (Professor 7)

O contato mais direto com a comunidade foi apontado pelos professores como um dos maiores benefícios que essa nova organização de CPC ofereceu. Para eles, criou uma onda de atitudes que se mostraram impactantes para a rotina escolar e para os resultados dos alunos, não apenas na aferição de notas, mas de conduta e empatia. Esses valores que se enaltecera foram subsidiados pelo respeito que foi construído a partir dessa nova maneira de conceber a escola, a avaliação, o outro. Reforçaram que esse novo modelo de CPC traz uma perspectiva diferente para a família. Apresenta-se como um momento importante de acompanhamento da vida escolar do filho.

[...] da família, de poder participar mais desse processo, de poder acompanhar mais de perto e também até mesmo não só do aluno, mas do que acontece na escola, saber como é o dia a dia, porque muitas vezes os pais criticam, mas não convivem e não sabem o que acontece, então eu acho que é uma forma de conviver, trazer ideias para melhorar [...]. (Professor 5)

Novamente pudemos constatar na análise da classe 2, através das falas dos professores, que as atitudes interdisciplinares nortearam as ações. Os princípios interdisciplinares circularam entre os fazeres e a disposição para o novo foi crucial para a criação e estreitamento dos laços entre todos os segmentos da comunidade escolar, sobretudo quanto à abertura para essa relação com o outro, proposta por Furlanetto (2001).

Alguns pressupostos da interdisciplinaridade já são muito conhecidos entre nós, educadores. Entre eles, reciprocidade, troca, espera, humildade e parceria. Todos eles apontam para a possibilidade de abrir fronteiras e criar zonas de interseção com o outro. (FURLANETTO, 2001, p. 166-167)

Essa postura favoreceu não apenas em questões cognitivas, teve uma influência expressiva no desenvolvimento pleno não só dos alunos, mas também de professores, famílias e gestão, que juntos estão aprendendo a viver a escola de maneira humana, inseridos na realidade da comunidade, apoiando-se mutuamente, como proposto por Cortella (2015, p. 47): “uma das coisas boas é não ser derrotado pela realidade, por aqueles que acham que não há espaço para a magia e para o encanto”. As falas dos professores indicam que estão no caminho certo, que há possibilidades para mudar a realidade e desatar esse nó na relação com as famílias.

A atitude interdisciplinar tem também favorecido a abertura das próprias fronteiras da escola, criando zonas de inserção com a comunidade e com a realidade. Os muros fechados são substituídos por membranas que, embora contendo substâncias, permitem sua passagem. Temos visto muitos projetos acontecerem, envolvendo pais e comunidade, permitindo ao aluno perceber a importância do conhecimento para resolver questões problemas do cotidiano. (FURLANETTO, 2001, p.167)

A contextualização com a realidade, o respeito entre todos, o desapego para proporcionar a mudança e a disposição em fazer o novo são situações que vão além das teorias. São atitudes vivenciadas na prática, com olho no olho e coração com coração, que antes o que era nó, está virando um laço.

6.4.3 Nova possibilidade: realidade HWB

REALIDADE- DIREÇÃO- GESTÃO- PRINCIPALMENTE- NOVO- FILHO-
CONTRIBUIR- CONTATO- AMIZADE- MODO- PRESSA

A possibilidade do novo. Foi essa a perspectiva analisada a partir das falas dos professores, que serviram de subsídio para as reflexões desse subtema. Propor e realizar mudanças a partir da realidade vivida, iniciando com pequenos passos, tem trazido algumas mudanças para a realidade da escola estudada.

O professor 3 afirma o quanto as pequenas ações realizadas com o intuito de trazer os pais para escola têm sido construtivas. Exemplificou durante a entrevista que atividades desenvolvidas durante a rotina, mas que são abertas aos pais como: um dia de dança (zumba) e festas são atividades simples, que não exigem grandes elaborações, mas que contam com um elemento primordial: o sentido atribuído pelas crianças e o olhar das famílias.

Lógico que regras são importantes, eu estou dizendo que você querer fazer algo novo para construir com as crianças é importante, então, quando você faz essas pequenas coisas dentro da escola e quando tem a participação dos pais, isso ajuda, eu acho que está no caminho [...]. (Professor3)

Ao falarem do CPC, os professores manifestam um sentido de identidade da escola. Retratam o quanto essa organização é característica da realidade desse espaço do qual estão falando. Luck (2011), fala da importância da caracterização do espaço do qual se fala, na busca de tentar compreendê-lo como uma organização social dinâmica:

Ela é uma organização social, baseada na coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. (LUCK, 2011, p. 85)

Compreender a realidade da escola e buscar adequar as ações a fim de contribuir para a construção de um clima organizacional harmonioso para essa realidade foi apontado pelos professores como um diferencial dessa organização. Os professores 2 e 5 apontam tal importância:

Uma reflexão mais sobre convivência que eu também acho muito importante com certeza a visão sobre essa nova proposta é positiva com certeza eu vejo tudo positivo talvez tenha pontos negativos, mas eu acho tudo positivo. (Professor 2)

É um modelo que está em construção e eu acho muito válido nós como educadores temos que de fato buscar novos modelos tentar coisas novas eu acho que é uma tentativa deve existir essa movimentação. (Professor 5)

A partir desse investimento em convivência, o professor 11 colocou que a escola passou a ser vista como um ponto de referência, que os segmentos que constituem a comunidade escolar perceberam que a ajuda pode vir de diferentes maneiras, que o apoio pode ser dado por todos, ampliando a rede de relações e favorecendo a valorização de todos os envolvidos no processo. Para ele, o processo de aprendizagem passou a ter um sentido mais amplo, não apenas escolar, mas passou a ser percebido como um processo para a vida, para ser vivenciado no dia a dia, por todos.

A escola é um ponto de referência, mas há outras pessoas que podem ajudar porque aprender é para vida toda aprender é para a vida toda essa disposição em aprender então eu acredito que foi caminhando. (Professor11)

Muito se ouve falar que a escola é um espaço de convivência, porém, na forma habitual de organização desse espaço, pouco se percebe momentos de convivência, pois a rotina escolar muitas vezes está baseada em fragmentos disciplinares fechados em salas e com tempo exato para cada ação, desconsiderando que o cotidiano escolar é vivo.

Luck (2011) reforça que:

Ele [o cotidiano escolar], revela a dinâmica da escola como organismo vivo marcado por tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, interesses individuais e interesses coletivos, conservação e inovação, senso comum e proposições teóricas, espontaneísmo e organização, dentre outros aspectos. A gestão do cotidiano pressupõe, portanto, a atuação no sentido de diminuir o espaço das contradições e promover as articulações necessárias para favorecer a superação de diferenças, sem perder a riqueza da diversidade. (LUCK, 2011, p. 89)

Compreender a escola como esse espaço de convivência deve conduzir as ações da comunidade na busca de um espaço onde as diferenças se encontram, se respeitam e se complementam.

O professor 5 destaca a importância do diálogo entre os diferentes segmentos, proporcionado através desse momento de convivência em que a confiança e o respeito são valores construídos no processo. Destaca também que uma organização que prima pela convivência e respeito mostra aos alunos que eles são capazes de transformar o seu espaço, tornando os momentos de diálogos e trocas, momentos de aprendizados que podem fazer a diferença em suas vidas:

Acho que quanto mais estreito esse laço entre direção entre professor e aluno onde todos conseguem dialogar de uma forma bacana isso ajuda também a organizar a escola porque os alunos vão saber se organizar ali dentro com os professores. (Professor 5)

De acordo com os professores, a ação de dialogar entre os diferentes segmentos da comunidade escolar é um diferencial e contribui para a organização da escola em diferentes aspectos. Essa comunicação realizada de maneira corresponsável, estabelecendo uma relação de confiança entre as partes, faz com que as decisões sejam partilhadas também e isso permite a partilha de responsabilidades, que pôde ser sentida nas relações.

A busca por essa harmonia entre os membros da comunidade escolar foi percebida pelos professores e destacada pelo professor 5 como uma preocupação inerente à gestão escolar

Enquanto gestão se você está preocupada em buscar uma harmonia entre os profissionais entre os alunos que é o que realmente acho que um ponto importante para o progresso da escola progresso educacional (Professor 5)

O professor assinala que nos momentos do CPC é que o aluno aprende que há o momento de saber ouvir e saber colocar a sua posição diante das situações. Também é uma maneira de a escola se organizar e isso reflete na gestão, assim, atribuindo mais essa particularidade à realidade.

A harmonia também foi citada pelo professor 9 como uma busca realizada pelos alunos após a apreensão de uma nova postura de atitude diante da realidade. Falou que a partir da segurança adquirida, percebe-se maior consciência em relação a direitos e deveres enquanto parte de uma sociedade.

Acho que uma vez que o aluno entende que ele está dentro do processo, que ele tem uma meta a cumprir e que envolve não só a matéria de um professor em questão, ou a matéria que ele mais gosta, aquilo que ele acha que ele tem que seguir, ele vai ver que ele também tem obrigações, tem direitos e ele tem que se harmonizar com todas as partes daquela organização, daquela sociedade ali. (Professor 9)

Essa tomada de consciência possibilita uma atitude interdisciplinar de mudança frente a própria realidade. Uma atitude de empoderamento do seu fazer, de esperança em um presente e um futuro pautado em princípios que vão além do que os conteúdos e disciplinas fechadas podem apresentar, um presente e um futuro pautado em atitude humana.

O professor 2 afirma que para ele é extremamente valioso o direito de poder trabalhar além dos conteúdos. A autonomia de poder fazer de um modo diferenciado e encontrar parceria para formar além dos livros, alimentando a esperança de tornar a escola um espaço humano e transformador encontra consonância no CPC:

Definindo o Conselho Participativo de Classe em uma palavra, é esperança, porque a gente vê aí tanto coisa ruim acontecendo no mundo, a gente vê escolas, sistemas assim, falidos, aí surge uma esperança, que você pode trabalhar e, fazer de um modo diferenciado para que todos participem, para que vejam a escola realmente como deles, que possa formar o cidadão de verdade, não formar apenas uma pessoa que vai para a fábrica, não formar mão de obra, mas sim um cidadão. (Professor 2)

A possibilidade de fazer educação de uma maneira diferenciada conduz às reflexões incitadas por Freire (2011, p. 98), em que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. É essa intervenção que pode ser percebida nas falas dos professores, como possibilidade de construção da realidade vivida, agir intencionando e possibilitando a ação de todos. Ação que faz refletir, ação que mobiliza, ação que transforma.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2011, p. 101)

A boniteza percebida nas falas dos professores, de acreditar no trabalho que está sendo desenvolvido como um processo de construção, permite que os laços se formem a partir dos sentidos que estão sendo atribuídos e também atribuindo sentidos ao que está sendo feito com uma possibilidade do novo.

6.5 Contribuições do CPC: um elo entre os diferentes segmentos

A quinta Classe de Palavras gerada pelo IRaMuTeQ, e denominada Classe 1, apontou termos recorrentes em 15% das falas dos professores. Este valor de incidência de palavras obteve o menor percentual se comparado a todas as outras as classes, entretanto, os temas desta classe são considerados de extrema importância, uma vez que os segmentos tratam das contribuições do CPC para os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Podemos observar as palavras mencionadas na classe 1 a partir do RAPPORT expresso na figura 40:

Figura 40 – Nuvem de palavras: Elos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A palavra evidenciada no dendograma foi a palavra SEMPRE, a qual se mostrou contextualizada com segmentos que apontavam a frequência de algumas situações vivenciadas nos momentos do CPC ou após ele. Assim, tendo a palavra SEMPRE como ponto de partida, a análise se deu de forma a articular os segmentos de textos, dando sentido as reflexões dos professores.

As palavras SEMPRE, NEGATIVO, PONTO, TIPO, ESPAÇO, ENSINAR e DEVERIA foram as norteadoras das reflexões acerca do subtema: “CPC: Um momento criador de elos”, que aponta olhares sobre fatores dessa organização de Conselho.

As palavras SEMPRE, NEGATIVO, PRESENÇA, PONTO, CRÍTICA e LÓGICO, foram as palavras geradoras do subtema: “CPC: Contribuições ao elo família”. Esse subtema aponta algumas contribuições do CPC ao segmento família, considerado um elo importante nessa corrente de parcerias.

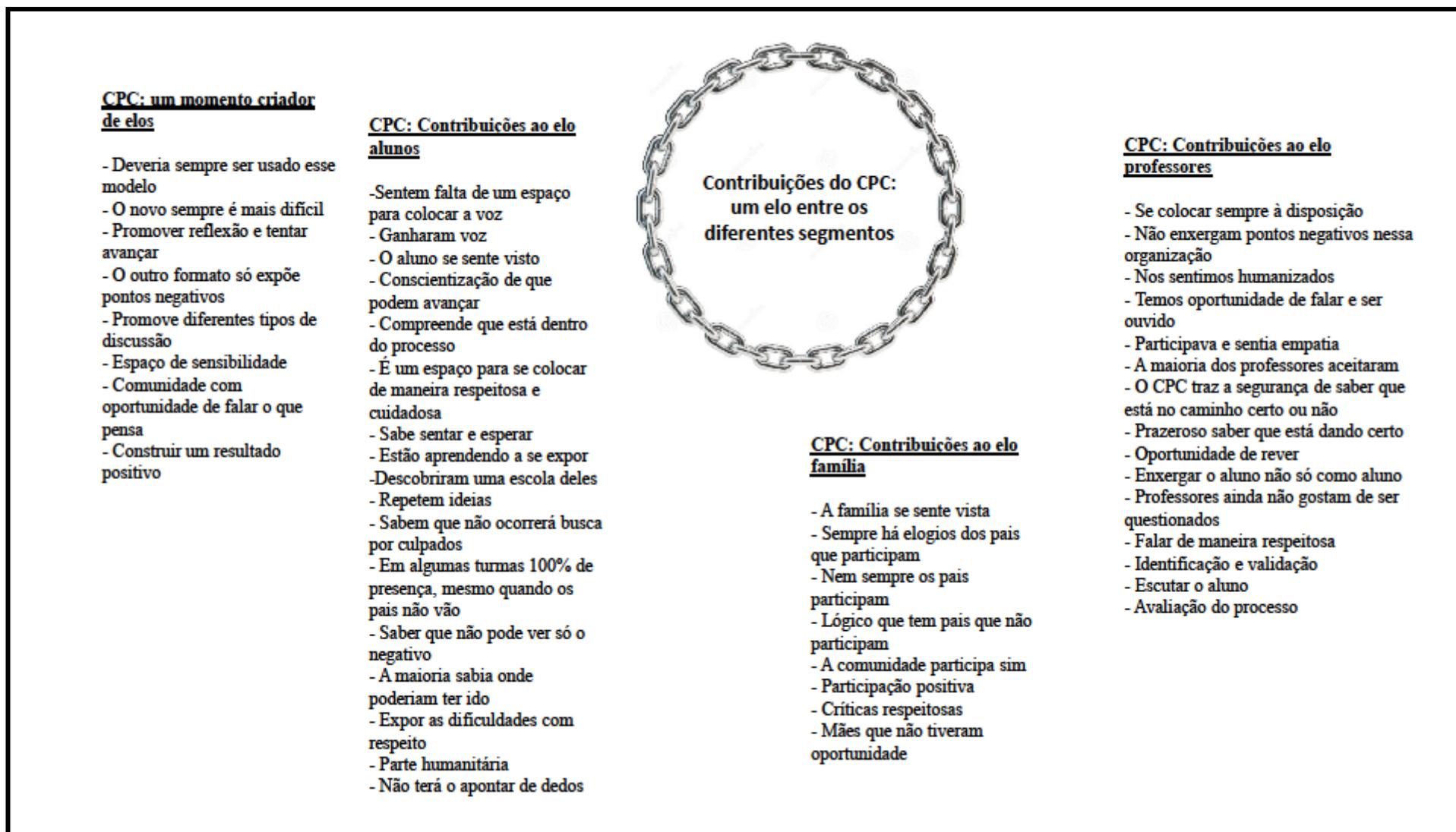
As palavras CERTO, PONTO, AINDA, MAIORIA, ENXERGAR e POSITIVO, apresentaram conexão e foram a base do subtema: “CPC: Contribuições ao elo professor”, que apresenta reflexões importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes, fundamental ao processo de ensino e aprendizagem.

Já as palavras SIM, QUANDO, COLOCAR, ESPAÇO, PALAVRA, FALAR, SENTAR e NÃO subsidiaram as reflexões do subtema: “CPC: Contribuições ao elo alunos”, fechando o

elo da corrente criada para um repensar a avaliação em uma perspectiva interdisciplinar, repensar a prática escolar, tornando esse ambiente social em um espaço coletivo e humano.

Observamos que algumas palavras se repetem entre os subtemas, pois os segmentos estão articulados entre si. Assim, as contribuições aos diferentes elos se unificam, apontando a importância desse movimento para um benefício maior, o crescimento de todos. As relações estabelecidas nesta classe podem ser observadas na figura 41.

Figura 41 – Organização subtemas classe 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.5.1 CPC: um momento criador de elos

SEMPRE- NEGATIVO- PONTO-TIPO-ESPAÇO- ENSINAR - DEVERIA

A percepção dos professores sobre o momento de Conselho de Classe evidenciou uma mudança na concepção de processo de avaliação. Durante as falas, notou-se uma apropriação de uma nova postura diante das diferentes situações vivenciadas no cotidiano da escola.

Para os professores, o momento de CPC perdeu o caráter taxativo e ganhou uma perspectiva coletiva e construtiva, sendo considerado um espaço de sensibilidade, como pode ser observado na fala do professor 11.

Teve mãe que não teve essa oportunidade como foi o caso da [nome da aluna]: a mãe falou “Eu não tive essa oportunidade, a da [nome da aluna]. Hoje é ela que me ensina, então eu acho que foram espaços de sensibilidade. (Professor 11)

Houve algumas comparações com o modelo realizado habitualmente nas escolas, nas quais a diferença mais enfatizada pelos professores foi o foco do olhar para questões positivas, o que não acontece no modelo tradicional. Percebeu-se que isso reflete diretamente na relação que o aluno estabelece com o professor e vice e versa, assim, evidenciando que essa maneira de organizar o CPC constitui-se também como parte da identidade da escola. Destacou-se o foco dado no CPC tradicional aos pontos negativos dos alunos e professores, as exposições das maneiras de ensinar, porém sem reflexão, apenas pelo apontamento de falhas.

Um aspecto que chamou atenção foi a de que essa percepção foi exposta inclusive por professores que nunca vivenciaram o modelo tradicional de CPC, porém apresentam receios, pois durante socialização com professores mais experientes, apontou-se tais procedimentos, como pode-se ver na fala do professor 10.

Eu ainda não passei pelo conselho tradicional, porque sou nova na área, vou passar esse ano, mas pelo o que as pessoas me contam é bem desgastante, tem professores que saem muito mal psicologicamente, muito abalados e os alunos também, porque é como se fosse uma, como eu posso dizer, um momento assim que ao invés de as pessoas exporem de uma forma construtiva, acaba sendo destrutiva, só é exposto os pontos negativos da aprendizagem, tanto do professor na maneira de ensinar, quanto do aluno, e eu acho que isso só piora a situação e a relação entre pais e professor, porque acaba causando

uma desavença nesse Conselho Participativo de Classe normal, tradicional, que se utiliza nas escola [...]. (Professor 10)

Por meio do relato do professor 10, percebemos o impacto desse momento para as relações e o quanto que uma percepção negativa do Conselho de Classe interfere na qualidade das relações estabelecidas, perdendo-se o caráter de uma avaliação significativa, tendo então a exposição negativa como marca.

O professor 5 aponta o quanto essa nova forma de organização é nova para ele e por isso no início não conseguia ver avanços, pois vinha de um modelo em que não havia participação. Era um momento apenas de falar notas e falas dos alunos, não promovia diálogos, assim, as expectativas não se elevavam, pois, as reuniões aconteciam apenas para apontar resultados. Ao longo de sua vivência na escola estudada foi percebendo os avanços e ampliou seu olhar sobre o processo.

[...] porque foi um processo tão novo para mim, porque era tudo muito diferente para mim, do que eu já havia vivido antes e eu entrei numa situação no meio do processo, então perceber é um pouco mais difícil esse avanço, mas eu acredito que tenha ocorrido sim um avanço, acho que toda essa forma de diálogo, todo tipo de discussão que é colocada, diálogo, o intuito é sempre promover uma reflexão e tentar avançar, acho que é para isso que vale esse tipo de situação que a gente coloca, que põe em prática essas formas de avaliação do processo do aluno, porque até então para mim eu só conhecia o processo de você senta com os professores e fala as notas dos alunos e fala dos alunos [...]. (Professor 5)

Essa promoção de reflexão apontada pelo professor, também foi falada por outros professores, que destacaram a escuta como peça fundamental para uma mudança. Por meio do diálogo as avaliações puderam acontecer de maneira positiva, coletivamente revendo ações que foram positivas, os objetivos que não foram alcançados e as possibilidades de ações que poderiam contribuir para a conquista das metas estabelecidas.

A forma como o Conselho Participativo de Classe é organizado no HWB é mais construtiva para a formação do aluno, que é o Conselho Participativo de Classe e a gente ir pegando informações de todos os segmentos, dos professores, da comunidade, dos alunos e para enfim juntar tudo isso, ver o que tem de bom e o que tem que melhorar e o que tem que melhorar mais ainda e construir e ter um resultado positivo, significante. (Professor 7)

Observa-se a importância dessa característica do CPC da escola estudada dentro da realidade na qual está inserida, pois é um movimento que está sendo construído de maneira coletiva. A cada ano, devido à grande rotatividade de professores, nota-se que essa nova

perspectiva de Conselho e avaliação se expande, pois os professores vivenciam uma nova maneira de fazer e essa experiência, como afirma Tardif (2008, p. 53), “[...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los [...]”.

Tudo o que eu falei, é realmente o que eu senti, é o que eu sinto, tanto é que eu já falei várias vezes que eu vou levar para fora isso aí, da minha maneira, do meu jeito, se ninguém quiser, do meu jeito, eu não queria perder contato com vocês, não queria perder contato não porque é para levar para lá e saber que eu estou levando, sabe o intercambio, pelo menos eu professor tento intercambio, se a escola não quer é outra história, dentro da minha sala a gente faz o intercambio. (Professor 6)

Para Tardif (2008), esse processo de validação transforma a prática do professor. Como pode ser observado nas falas dos docentes, nota-se que a experiência vivida na escola estudada foi estruturante para o desenvolvimento profissional dos professores.

Eu acho essa organização totalmente válida acho que deveria ser usado esse tipo de formato sempre, é uma maneira de todos participarem dar voz ao aluno e é interessante que eles exatamente falavam o que eles realmente precisavam. (Professor 4)

Mais uma vez percebe-se o enfoque dado à participação dos diferentes segmentos com voz e escuta ativa, essa tomada de consciência, o protagonismo dos alunos e dos professores no processo de seu desenvolvimento humano e profissional, despertou o desejo de um maior investimento em uma organização que permita essa articulação não só de pessoas, mas também de princípios.

6.5.2 CPC: Contribuições ao elo família

SEMPRE- NEGATIVO- PRESENÇA- PONTO-CRÍTICA- LÓGICO

Apesar de ainda existir uma grande ausência dos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos no cotidiano escolar, como foi apontado anteriormente pelos professores, também foi possível observar avanços nessa questão.

Notou-se que houve uma efetiva participação dos familiares que compareceram. As participações foram percebidas pelos professores de uma maneira diferente. Teceram

comentários sobre a participação ativa, sobre os pais sentirem-se acolhidos pela escola e assim, não hesitarem em fazer contribuições orais nos momentos de CPC.

O professor 2 destacou que a participação dos pais ainda é baixa, porém, isso independe do formato e da maneira de organização do Conselho. Percebe a diferença de atitude nos pais que participam, os quais tecem elogios. Destaca que também há uma maior aceitação por parte dos alunos participantes, que deixam de apresentar uma postura de ouvintes e passam a ser ativos no processo.

Alguns preferem o modo tradicional, eu vejo uma aceitação melhor dos alunos nesse formato do que no anterior e eu vejo pouca participação dos pais, mas nesse ou no outro não muda nada, mas os que participam também eu vejo sempre elogios. (Professor 2)

Essa mudança de atitude também é percebida pelo professor 3, que enfatiza no “Que tal”, a importância de os pais compreenderem esse processo, e também demonstra confiança de que essa organização está no caminho certo, ressaltando mais uma vez que se trata de um processo novo e que como tal, está em construção.

Que tal que os pais possam entender isso, e eles vão entender porque está no caminho né, pouco tempo e o diferente às vezes dá uma assustadinha, mas depois você percebe que o diferente faz bem, você abraça também e a gente já consegue perceber que alguns pais já começam a perceber isso, e a gente vê pelos que vem com frequência né, que tal se a gente pudesse continuar”. (Professor 3)

A forma da família se apresentar no CPC é visto como uma grande contribuição. Amenizou-se a barreira existente entre os segmentos e o Conselho perdeu o caráter apenas de “resolução de conflitos” ou acerto de contas. Assim, os participantes demonstraram compreender que é possível estabelecer uma relação respeitosa, mesmo diante de situações divergentes, visto que o espaço escolar é um espaço onde essas diferenças se articulam.

O professor 6 enfatizou que essa organização contribuiu também em questões emocionais em que “o aluno se sente visto e a família também”, na mesma direção do apontado pelo professor 1:

A gente acabou criando uma rede, a gente manteve contato para saber o que estava acontecendo, quando eles tinham dúvida, eles me perguntavam e eu me coloquei sempre à disposição, então foi bem positivo. (Professor 1)

Essa contribuição gerou uma relação de confiança entre os participantes e os momentos do círculo no CPC³ estão se tornando um espaço movimentado pela troca, pelo diálogo e pela empatia. Para os docentes, essa contribuição propiciou uma participação positiva de ambas as partes, em que as críticas estão presentes, mas de maneira construtiva, como aponta o professor 10:

Essa participação positiva de ambas as partes tem que ter as críticas sim, mas de maneira cuidadosa sem pensar em ir lá e acabar com o professor porque eu não vou com a cara dele. (Professor 10)

Dessa forma, o cenário do CPC, visto de uma maneira positiva e construtiva, com a participação ativa dos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos, possibilita uma relação de parceria efetiva. Parceria necessária para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo para todos, necessária para alimentar a busca constante de uma formação de qualidade para todos, em que coletivamente se plante e colha os frutos desse movimento interdisciplinar.

6.5.3 CPC: contribuições ao elo professores

CERTO- PONTO- AINDA- MAIORIA- ENXERGAR- POSITIVO

As reflexões feitas no momento do CPC também impactaram significativamente no fazer dos professores. O sentido atribuído a esse momento de avaliação foi determinante para o repensar da prática educativa.

A maioria dos professores pontuou que não conseguem enxergar pontos negativos na organização do CPC realizado na escola estudada. Reconhecem que por ser um movimento novo, causou certo estranhamento no início, exigindo que eles repensassem seus objetivos com a avaliação e suas percepções diante de diferentes dimensões da organização escolar: relação com as famílias, alunos, notas e avaliações.

Os professores relataram que a percepção sobre a avaliação passou a ter um caráter processual. A mudança maior se deu na perspectiva de olhar diante da realidade escolar, diante do aluno como um todo, não esperando apenas pelo resultado final ao término do bimestre, mas

³ Os Conselho Participativo de Classe são organizados, via de regra, em círculos, de forma que todos os participantes possam se ver e estabeleçam uma relação comum, não hierárquica, durante a sua realização.

percebendo que o estreitamento de vínculos, a corresponsabilização, o respeito, a coerência no fazer, o desapego do mesmo, garante um processo enriquecedor, repensando a avaliação em uma perspectiva interdisciplinar.

Nesta escola eu tive essa oportunidade de entender que o conselho participativo de classe pode ser também de uma forma humanizada e de trazer de verdade o conceito de avaliação onde o aluno faz parte desse processo. (Professor 6)

Ao considerar a participação de todos nesse processo e o olhar humanizado fazer parte dessa construção avaliativa, tira-se da avaliação um caráter punitivo, gerador de medos e conflitos. A avaliação passa a ser vista como parte de um caminhar e sua função é compreendida como um “pensar juntos” para trilhar a trajetória da construção do conhecimento. Perde-se o sentido apenas técnico e burocrático e ganha um sentido de construção.

Mas não é só para apontar erros apontar e reclamar de alguma coisa que não vai lógico que a gente tem que reclamar falar sim, mas em contraponto tem que colocar a solução de forma respeitosa. (Professor 7)

Hoffman (2011, p. 72) aponta a avaliação como “um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”. Essa visão de crescimento coletivo, de autoavaliação de todos os participantes, fez com que algumas concepções acerca do CPC fossem repensadas.

O professor 10 resgatou a importância da reflexão para a sua prática e atribuiu ao diálogo estabelecido no CPC a possibilidade da ação de falar e ouvir. Segundo o professor, essa reflexão é necessária, e o docente precisa

[...] dessa autoavaliação, tanto da maneira como ele ensina como verificar se o aluno está conseguindo aprender com a maneira que você está ensinando (Professor 10).

Pensar no espaço de CPC como um espaço construtivo e não apenas burocrático foi um passo importante:

Eu acredito que a forma como o Conselho Participativo de Classe foi feito no HWB, eu me senti tranquila, achei que os alunos também ficaram tranquilizados, a maneira como é abordado, toda a dinâmica que é feita, eles podem expor o que eles tiveram mais facilidade, mais dificuldade, tudo com respeito, na parte humanitária, não desrespeitando em nenhum momento ambas as partes, eu gostei disso, e assim eu faço uma auto avaliação do meu

trabalho e de uma maneira tranquila sem me sentir ofendida, é uma coisa bem construtiva. (Professor 10)

O respeito mútuo contribuiu para que a empatia fizesse parte de todo o percurso do ensinar e aprender. Essa empatia clarifica outros princípios que passaram a fazer parte da rotina escolar ou se intensificaram, tornando o fazer pedagógico uma ação emancipatória.

A empatia também foi apontada pelos professores 6 e 7, que relataram se apoderar desse valor durante o CPC. Enalteceram o trabalho da equipe gestora em manter uma postura coerente a proposta, demonstrando respeito e cuidado nas mediações durante o Conselho.

Quando eu participava do Conselho Participativo de Classe no HWB eu senti empatia e respeito. Eu vejo a equipe gestora organizada e tem respeito em colocar as palavras na hora do conselho participativo de classe ou de qualquer outra forma. (Professor 7)

Eu acho que se eu pudesse definir em uma palavra, seria humanização. Porque é bem voltado, na minha visão é voltado nisso, o problema não é só meu, o problema é de todos, é de cada um e de todos e que é possível fazer de forma humanizada, sem envergonhar, sem humilhar e a humanização também, ela está vinculada ao processo de escuta, a gente se sente humanizado quando a gente tem a oportunidade de falar e ser ouvido. (Professor 6)

Libâneo (2014, p. 86) destaca a importância fundamental do trabalho docente de garantir que seu ensino contribua para a “[...] transformação das relações desumanizadas existentes[...]”, assim, fazendo de sua prática, uma ação transformadora:

A prática educativa emancipatória requer, efetivamente, do educador uma tomada de posição pela missão histórica consciente e consequente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano”. (LIBÂNEO, 2014, p. 87)

Considerando a empatia como um dos princípios resgatados nesse formato de CPC, nota-se nas falas dos professores o quanto essas reflexões impactaram em seus modos de agir e conceber algumas situações do cotidiano escolar. Em consonância com o princípio da empatia, outro sentimento percebido foi a solidariedade.

A mudança na maneira de conceber o aluno, possibilitou uma atitude de solidariedade em que mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados em sala de aula, o investimento dos professores visando uma ampliação das possibilidades de aprendizagem, tornaram-se mais frequentes, visto que o desgaste da rotina, muitas vezes contribuía para o desânimo e o “dar aula”, era apenas o cumprimento de um trabalho. Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que:

Os educadores na sala de aula, pelo próprio fato de serem educadores já estão comprometidos com a solidariedade. Nesse sentido, é contraditório ser educador e não ser solidário com os educandos. Solidariedade, aqui, significa investir neles para que aprendam da melhor forma possível. Sem ser efetivamente solidário com o educando, o educador perde sua principal característica, que é servi-lo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (LUCKESI, 2011, p. 391).

Para o professor 5 essa organização contribuiu para que ele pudesse enxergar o aluno como um ser pensante, um ser com ideias capazes de transformar. O professor conseguiu delegar funções e passou a acreditar no poder do aluno.

Além de eu refletir sobre a minha prática, o que eu tenho feito, o que eu posso mudar para tentar atraí-los mais, para fazer com eles aprendam um pouco mais e me colocar, a partir do momento em que posso escutar o aluno, eu posso me colocar no lugar dele também e eu enxergar o aluno não só como aluno, mas como um ser humano que tem ideias, que pode promover ideias produtivas e que as vezes nós professores não temos, que ele pode também trabalhar para mudar esse ambiente escolar, que ele pode contribuir também, muitas vezes a gente tem a ideia de que só os professores e a gestão são responsáveis por mudar esse cenário, acho que está muito nas mãos deles também. (Professor 5)

Essa valorização das ideias dos alunos, essa atitude de reconhecer os alunos como seres atuantes no processo, contribui na formação de cidadãos cada vez mais pertencentes ao meio e transformadores da sua realidade. O professor reconhecer que o saber não está centrado em suas mãos e se disponibilizar a ouvir o que os alunos tem a propor, impedindo que se alheiem as questões de sua realidade e sintam-se capazes de transformá-las, faz com o professor cumpra seu papel de educador e transformador social. Freire (2011) destaca que o respeito à dignidade do educando, impede o docente de subestimá-lo.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam na escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2011, p. 62)

O professor 6 enfatizou a oportunidade que o momento de CPC oferece para o professor rever algumas atitudes em sua prática, analisar os interesses dos alunos, dando-lhes a oportunidade de contextualizar suas aulas, valorizar a curiosidade que os alunos carregam e

enriquecer seu fazer por meio delas. Houve uma revisão do fazer pedagógico, no qual os alunos puderam contribuir efetivamente na elaboração de um planejamento coerente.

Conselho Participativo de Classe traz essa segurança de saber que você está no caminho certo ou não e ainda te dá a oportunidade de rever algumas coisas e saber de fato o que as crianças querem aprender, qual é a curiosidade, o que é aquela inquietude que traz para eles, eu acho que o Conselho participativo de Classe traz uma coisa muito bacana na minha prática, foi que através do Conselho Participativo de Classe eu desenvolvi os projetos. (Professor 6)

Nota-se que esse processo de ação, reflexão e nova ação também foi uma contribuição importante do CPC para o “elo dos professores”. Avaliar a própria prática, rever atitudes e conceitos, modificar a visão sobre a avaliação e considerar os demais segmentos como participantes desse processo é um movimento enriquecedor para a educação. Avaliar o processo, tendo a avaliação como uma perspectiva de construção do conhecimento e não como um momento final do processo educativo, transforma esse caminhar em uma dimensão mais humana, assim, interdisciplinar.

6.5.4 CPC: contribuições ao elo alunos

SEMPRE- NEGATIVO- PONTO-TIPO-COLOCAR- DEVER- NÃO-SIM

Durante as colocações, os professores também apontaram contribuições do CPC ao “elo alunos”. A partir da palavra ESPAÇO pudemos observar uma carência dos diferentes segmentos em ter um espaço para se colocar sem julgamentos, um espaço em que seu direito de participar seja respeitado. Houve um grande destaque sobre a questão de dar voz ao aluno, permitir que ele seja ouvido e proporcionar que ele fale.

Faz toda a diferença porque os meninos que eu percebo é que eles sentem falta de um espaço para colocar a voz deles por isso que acho que é muito interessante para essa conscientização de que eles podem sim ter voz. (Professor 5)

É claro que essa autonomia é um processo que juntamente com o CPC precisa ser construída, visto que habitualmente, nesses momentos o aluno atua como ouvinte, aguardando a sentença ou a absolvição.

Hoffman (2011, p. 16) destaca que “essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades”. Assim, na busca de verdades, a avaliação, nesse caso o CPC, se visto como algo terminal do processo educativo, impede uma interação e uma construção coletiva do saber:

A avaliação, na perspectiva de construção de conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMAN, 2011, p. 18)

Na busca dessa construção de verdades, os professores perceberam que ao possibilitar momentos de escuta e de fala, os alunos inicialmente encontraram dificuldade em se colocar. Ficavam receosos em falar, repetiam as falas dos colegas, deixando de expor o que realmente estavam sentindo. Alguns se colocavam de maneira intensa, às vezes utilizando um tom agressivo ou em alguns momentos preferiam não se manifestar.

Era a questão da timidez, muita criança falando, a presença dos pais, eles ainda estavam aprendendo a se expor, mas na sala só com os coleguinhas, a gente tinha uma atividade mais livre. (Professor 11)

Trabalhar a questão da segurança ao se colocar foi mais um desafio na formação dos alunos. Esse desafio foi exposto pelo professor 5 como uma necessidade.

Tentar orienta-los melhor e incentiva-los mais, porque eu vejo que alguns acabam repetindo muitas ideias e não colocam o que pensam ou sentem vai pela onda do colega é uma questão de trabalhar para que o aluno se sinta seguro. (Professor 5)

Observou-se que essa postura ao longo dos Conselhos ia se modificando, o sentido do momento foi sendo apresentado e incorporado pelo grupo de uma maneira sutil e natural. Percebeu-se que a confiança foi aumentando e o vínculo sendo fortalecido, assim permitindo uma maior exposição de ideias, visto que perceberam que suas opiniões não seriam julgadas pelos demais e nem interfeririam em seus resultados (notas).

Essa mudança de percepção permitiu que se arriscassem em colocar suas dificuldades e também facilidades, exigiu uma maior reflexão sobre o seu processo de aprendizagem e tornou-o corresponsável pelo seu desenvolvimento.

Achei que os alunos também ficaram tranquilizados com a maneira como é abordado, toda a dinâmica que é feita. Eles poderem expor o que eles tiveram

mais facilidade mais dificuldade tudo com respeito na parte humanitária.
(Professor 10)

Novamente a questão humanitária apareceu como base desse momento, atuando como facilitadora do processo construtivo. Por meio desse olhar cuidadoso e respeitador apontado pelos professores, os alunos puderam reconhecer e se apropriar de uma nova postura diante da escola, dos professores e deles mesmos. Puderam refletir sobre sua aprendizagem, contextualizando-a com sua rotina.

O professor 4 destacou a propriedade com a qual a maioria dos alunos se expunham ao longo dos Conselhos, colocando exatamente os eixos em que encontravam maiores dificuldades ou reconhecendo em quais áreas poderia se empenhar mais.

Que eles sentiam que eles tinham voz e essa parte do cognitivo eu não sei se eles tinham tanto essa noção apesar que a maioria sabia exatamente aonde foi que eles poderiam ter ido melhor mas acho que de uma forma geral abrangia bastante todos. (Professor 4)

Essa compreensão do ensino e da aprendizagem como um processo, passou a fazer parte da rotina dos alunos também, passou a ser fazer sentido e assim, a postura dos mesmos diante desse momento e da rotina escolar, começou a melhorar, apresentar maiores sinais de cooperação. Participando do processo, os alunos puderam compreender que há objetivos de ensino e aprendizagem que devem ser cumpridos, que há uma Matriz curricular que regimenta as ações dos professores, compreenderam que há metas e se comprometeram com as mesmas, visto que além dos objetivos coletivos, existiam também os individuais. Dessa maneira, os alunos se sentiam vistos, sentiam que faziam parte de um todo, porém suas individualidades também eram consideradas.

Essa apropriação de que pertencem a um processo, derrubou algumas muralhas de concepções que em nada contribuía para o caminhar da escola. A aprendizagem passou a ser vista de uma maneira mais integrada, desfragmentando as questões disciplinares.

Bom, acho que uma vez que o aluno entende que ele está dentro do processo que ele tem uma meta a cumprir e que envolve não só a matéria de um professor em questão ou a matéria que ele mais gosta. (Professor 9)

Esse comprometimento também foi observado pelo professor 9, ao relatar que a frequência dos alunos nessa organização de CPC é quase de 100%. Destaca que enquanto já vivenciou modelos em que os alunos não gostavam de participar, nesse percebe que mesmo sem a presença dos pais, os alunos comparecem em grande número.

Essa participação mais ativa, também foi percebida pelo professor 7, que aponta a organização do CPC como facilitadora desse processo. Acredita que essa maior exposição se dá pelo fato de os alunos saberem que não haverá exposições negativas, que não ocorrerá a busca por culpados e da mesma maneira que os problemas são colocados, as soluções também são discutidas sempre de maneira respeitosa.

Porque não vai ocorrer aquela coisa chata de um culpar o outro, um apontar o dedo para o outro. Vai ter coisas faladas boas ou ruins, mas de uma forma para construção, não de uma forma só negativa, mas apontar o problema e colocar a solução também. (Professor 7)

O professor 5 destacou os procedimentos aprendidos durante o CPC. O falar, o ouvir, o esperar, foram procedimentos construídos ao longo das etapas. Assim, o respeito foi trabalhado durante todo o seu desenvolvimento, tornando-se atitude habitual. O que antes era motivo de receio, desconfiança, passou a ter um caráter coletivo, construtivo e pertencente ao grupo.

Assim, podemos observar contribuições efetivas desse formato de CPC aos alunos, contribuições que vão além de questões conceituais, abrangem princípios interdisciplinares que repercutem nas atitudes, favorecendo o desenvolvimento pleno do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando todo o percurso percorrido ao longo do Mestrado até agora, é perceptível a necessidade que nós, enquanto profissionais da educação, temos de nos aprofundar e conhecer mais sobre o nosso fazer pedagógico. Compreender nossas concepções e alimentá-las com novas possibilidades nos torna humanos, independente das técnicas que dominamos. Ao longo da pesquisa, dos estudos, das observações e principalmente, pelo contato direto com meu objeto de pesquisa, pude reafirmar o meu desejo imensurável de contribuir para que o espaço educacional seja visto como um espaço de participação e desenvolvimento pleno do ser humano.

Por meio dessa pesquisa, verificou-se que pensar sobre o Conselho Participativo de Classe é pensar sobre como a escola, professores, alunos e responsáveis percebem a avaliação, quais as concepções que possuem acerca da importância desse ato e de que maneira ele ocorre ao longo do caminhar na escola. O Conselho amplia possibilidades de se repensar essa ação e ressignificá-la, sendo então um facilitador para a construção de uma escola significativa, participativa, acolhedora e democrática.

Essa pesquisa apontou que os professores consideram o Conselho Participativo de Classe como um momento importante de escuta e reflexão sobre a prática realizada ao longo do bimestre e/ou ano. Foi possível perceber que o grupo de professores também sente falta de um espaço em que possam se colocar sem se sentirem obrigados a pontuar as falhas, mas um espaço que possibilite uma investigação para compreender de que maneira suas ações estão sendo interpretadas pelos outros sujeitos do processo, verificar se sua prática está efetivamente garantindo a qualidade do ensino e consequentemente um aproveitamento satisfatório de todos.

Foram perceptíveis, também, as barreiras que os professores precisam ultrapassar para saírem de uma posição acomodante, vivenciada e reproduzida ao longo dos anos como estudantes e professores, a qual atribui à avaliação um caráter intimidador e garante ao corpo docente um sentimento de poder diante dos alunos. Os professores evidenciaram o quanto uma mudança na forma de organizar esse momento foi importante para que houvesse uma mudança de concepção e assim, uma mudança na prática do professor, que se sentiu mais humanizado e investigador das histórias dos alunos, certos de que por traz de cada ser humano que frequenta a sala de aula, há histórias, vivências e sentidos que não podem ser desprezados e fazem parte do processo de desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

Por meio da participação dos diferentes segmentos e pela oportunidade de voz aos mesmos, o Conselho Participativo de Classe consegue ensinar a instituição escolar, a possibilidade de ser bem-sucedida. Ele mostra aos professores, gestores, alunos e pais, os direcionamentos que estão sendo dados e possibilita aos profissionais da educação refletir sobre estratégias que visem facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, constatamos que a avaliação apenas revela a qualidade da realidade, revela os resultados obtidos, mas o poder de decisão está nas mãos dos gestores do processo de ensino e aprendizagem, que diante dos dados coletados por meio das avaliações, decidirá a melhor estratégia para que a possibilidade de sucesso seja oferecida a todos.

Nota-se que quando entendemos a avaliação como responsável pela aprovação ou reprovação dos alunos, nos eximimos das responsabilidades que nos são atribuídas por sermos os gestores da aprendizagem, induzindo que os responsáveis pelo fracasso sejam sempre os alunos. Porém, se entendemos a avaliação como um diagnóstico, enquanto gestores, temos que investir para produzir resultado positivo, temos que tomar decisões para facilitar a aprendizagem.

Assim, conceber o Conselho Participativo de Classe como um espaço para refletir sobre esse processo, passamos a compreendê-lo como um conselho gestor do processo de ensino e aprendizagem.

Se reconhecer como um ser aprendente, perceber que nossas ações são resultados do que vivenciamos ao longo de nossa história e agir respeitando as individualidades, mas intencionando um avanço coletivo, foram sentimentos resgatados ou fortalecidos por meio das relações possibilitadas pelo Conselho.

Como todo começo é evidente que há lacunas a serem preenchidas e o tempo normatizado por meio dos calendários escolares foi apontado como um dos fatores que comprometem a qualidade da proposta, visto que investir em relações e práticas que objetivem uma efetiva participação de todos, requer tempo. Essa compreensão ou mudança de concepção acerca desse momento avaliativo demanda um tempo importante também para o processo formativo de professor, visto que não se trata apenas de mudança técnica no formato do CPC, trata-se de uma mudança atitudinal daqueles que vivenciam esse momento. Assim, a necessidade de se criar raízes é fundamental para o estabelecimento de vínculo, estabelecimento de parcerias e para que a aprendizagem se torne eficaz e faça sentido.

Os alunos expuseram o quanto sentem falta de um espaço de participação ativa, um espaço, que segundo eles, possam ter voz, expor suas opiniões sem julgamentos e reconhecem o Conselho como um espaço em que esse movimento está acontecendo. Reconhecem o CPC

como um espaço em que suas opiniões são ouvidas e destacaram o fator de não se sentirem julgados.

A comparação com o modelo tradicional de Conselho de Classe foi um fator pontuado pelos diferentes segmentos, e para todos o formato similar a um tribunal, intencionando a busca por culpados pelo fracasso foi um aspecto superado por essa nova organização de CPC, tendo destaque como um espaço em que os alunos se conscientizam sobre o seu caminhar no processo de aprendizagem, corresponsabilizando-se por suas ações, cientes de que podem contribuir ou afetar o coletivo.

Evidenciou-se a importância atribuída à parceria entre escola e famílias como um diferencial dessa organização. A dificuldade de garantir essa articulação com o segmento pais e/ou responsáveis legais é um obstáculo conhecido na realidade das escolas. Fala-se em estreitamento de laços, porém garantir momentos construtivos de contato entre escola e família que não sejam os momentos de festas na escola, é uma tarefa complexa. O maior “Que Pena” apontado pelos segmentos foi justamente essa ausência significativa das famílias no CPC, fator pontuado também pelos pais e responsáveis que participaram da pesquisa.

Destacou-se a necessidade de um maior investimento nesse sentido, porém percebe-se que há possibilidades de uma efetiva participação. Apesar de ainda ser considerado um número insatisfatório de pais participantes, nota-se que o envolvimento dos que participam acontece efetivamente e eficazmente. Sendo assim, o termo participativo existente, não cumpre apenas um papel teórico no desenvolvimento do Conselho. Ao englobar os diferentes segmentos da comunidade escolar, apreendeu-se a importância dessa participação ativa na rotina, possibilitando um repensar sobre o processo avaliativo, o compartilhamento das decisões acerca desse processo, clarear as percepções que professores, estudantes, pais e/ou responsáveis legais que acompanham a vida escolar dos estudantes possuem do Conselho Participativo de Classe e de que maneira essa percepção e a organização dos Conselhos contribuem para a reflexão e avaliação do processo de aprendizagem e para o desenvolvimento individual e coletivo.

Investigar sobre a organização do Conselho Participativo de Classe e verificar seu desenvolvimento junto aos diferentes atores da comunidade escolar enriqueceu meu olhar diante da realidade escolar e das possibilidades de melhorá-la. O CPC se coloca como um espaço fundamental na busca de uma escola reflexiva e viva. Quando organizado de maneira a possibilitar a participação, esse espaço atua como um facilitador do processo avaliativo, possibilitando uma avaliação coletiva e reflexões que vão além de uma mera constatação de resultados, mas contribuem para um caminhar mais humanizado e integral, no qual os aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem se sobressaem aos quantitativos.

Nessa perspectiva, pensar sobre a realidade escolar e a atitude dos diferentes segmentos da comunidade escolar torna-se um passo importante para a compreensão desse universo educacional e para a segurança no agir diante das diferentes situações que diariamente vivenciamos na escola, seja enquanto professor, alunos ou responsável. Há uma busca de todos para um processo de ensino e aprendizagem que seja pautado na coerência, no respeito, na humildade, no desapego e na espera, princípios que baseiam uma atitude interdisciplinar, visionando uma formação integral dos alunos. Embora ainda se esteja aprendendo a agir dessa forma, é possível constatar atitudes interdisciplinares nos professores, mesmo que intencionalmente desconheçam seus aspectos teóricos.

Pudemos perceber que quando os princípios da interdisciplinaridade subsidiam as ações na escola, conseqüentemente, possibilitam o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, visto que o sentido atribuído aos procedimentos educativos ganha uma visão de coletividade e cooperação. Assim, o compartilhar saberes e responsabilidades torna-se inerente ao processo e parte constituinte da identidade da comunidade escolar. Esse estreitamento de laços é uma conquista almejada por todos os envolvidos nessa aventura da educação, intencionando atitudes de empatia e confiança, gerando um olhar mais humanizado para o outro.

O repensar a avaliação em uma perspectiva interdisciplinar, tendo o CPC como um espaço de reflexão coletiva, em que a voz e a escuta ativa fazem parte de uma construção do grupo e paulatinamente se fazem presentes nas diferentes situações do dia-a-dia escolar, possibilita a construção de elos entre os diferentes segmentos, elos que ao se articularem, criam uma corrente que atribui sentido ao processo de ensino e aprendizagem, educam o olhar dos segmentos e ampliam a abrangência da formação, atribuindo um olhar mais humanizado em todo o processo.

Dessa forma, o estudo realizado na escola HWB mostrou o quanto é importante a escola estar atenta às suas concepções de educação, aprendizagem e avaliação, e o quanto a reflexão sobre esses assuntos devem fazer parte da rotina de formação dos professores e em momentos coletivos da escola, pois a partir dessas concepções é que se fortalece a identidade da escola e se mantém um trabalho coerente. Abordagens sobre avaliação, participação, desenvolvimento humano e Conselho Participativo de Classe são canais diretos para se conhecer o que a escola como um todo pensa sobre educação.

Essa pesquisa demonstrou que o tema precisa ser melhor aprofundado, a partir do referencial que discute avaliação, aprendizagem e escola a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora. Cabe agora, com um repertório maior e com o coração repleto de confiança e

esperança, tornar os princípios da interdisciplinaridade cada vez mais presentes nas atitudes escolares e fazer com que as vivências e estudos realizados com essa pesquisa sirvam de apoio e base para reflexões futuras, sem apresentar receitas prontas ou julgar os fatos, o que se pretende é repensar conceitos.

É notório que há muitos campos para se explorar dentro das temáticas contidas nessa pesquisa, e assumo que a fome por aprender aumentou a partir das reflexões aqui levantadas. Assim, espero que aos leitores desse trabalho, o desejo da busca por uma educação integral do ser humano também seja incorporada e transformada em atitudes, pois analisar seus resultados alimentou minha curiosidade e minha vontade de fazer uma educação cada vez mais humanizada, e isso poderá render pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES MENDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, ensinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALVES, C. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-64.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIGUETTI, M.J.E.G. Coragem. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 202-213.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

_____. **Constituição Federal**. 1988.

CAMARGO; Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p. 513-518, 2013.

CASCINO, F. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-109.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, M.S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: ed. Cortez, 2014.

_____. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: ed. Cortez, 2015.

_____. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, C.H.C. **Conselho de classe**. Espaço de diagnóstico de práticas. São Paulo. Ed. Loyola, 2015.

DALBEN, A.I.L. de F. Conselhos de Classe e Avaliação: **Perspectivas na Gestão Pedagógica da escola**. 3ª ed. Campinas. Papyrus. 2006.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001

- _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008
- FRANCO, M.L.P.B. **análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FURLANETTO, E.C. Fronteira. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 165-167.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALIAN; LOUZANO. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.
- GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR
- HARPER, G. et al (Org.) **Cuidado escolar**. São Paulo, Brasiliense: 1980.
- HOFFMANN, J. **Avaliação- Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista**. 41. Porto Alegre. ed. Mediação, 2011.
- _____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**.33. Porto Alegre. ed. Mediação, 2014.
- JOSÉ, M.A.M. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar**. 2011. 288f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. C.A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008
- JOSGRILBERT, M.F.V. Atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 84-86.
- LENOIR, Yves. Três Interpretações Da Perspectiva Interdisciplinar Em Educação Em Função De Três Tradições Culturais Distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. São Paulo: ed. Loyola, 2014.

_____. **Organização e Gestão da escola**: Teoria e Prática. 6. São Paulo: ed. Heccus, 2015.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo Cortez, 2014.

LAKATOS, E.M.; MARCONI. M. A.. **Técnicas de pesquisa**. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONDES. N.A.V.; BRISOLA, E.M.A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. v.20,n.35,jul.2014.p.201-208.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. Campinas, **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez.2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MIRANDA, N.A.; SÁ, I.R. Conselho de Classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. n.16.1sem.2014.p.48-64. Disponível em: <

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360/6211>>

MOREIRA, A.F.M.; CANDAU, V.M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: BEAUCHAMP.J. PAGEL.D. S. NASCIMENTO. A. R. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. 2007. 48 p.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; SILVA. Tomaz Tadeu. Sociologia e Teorias Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; SILVA. Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.7-38.

MORGADO, José Carlos. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia...** Rio de Janeiro, Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 433-448, set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

QUELUZ, A.G. Tempo. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, p. 141-142, 2001

RAMOS, G.T. Mudança. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 68-72.

RANGHETTI, D.S. Parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 202-213.

ROCHA, Any D. C. da. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982

SACRISTÁN, G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Avaliação da aprendizagem: um caminho ara a melhoria da qualidade na escola. In: CAPELLETTI, I.F. (Org.). **Avaliação educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola Ltda, 2001

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A Avaliação Institucional Participativa E Os Espaços Políticos De Participação Construídos, Reinventados, Conquistados Na Escola. Campinas: **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 175-192, ago. 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

TAVARES, D.E. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. 172-177.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

TUFANO, W. Contextualização. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 40-41.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Gabriela Fernandes

MEMORIAL

Taubaté – SP

2017

INTRODUÇÃO

O presente Memorial faz parte das exigências para o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e intenciona apresentar minha trajetória educacional, resgatando momentos que foram decisivos para as decisões tomadas ao longo da minha experiência escolar.

A construção do Memorial possibilitou lembranças e uma retomada dos valores que nortearam a decisão de atuar como professora e deram sentido à trajetória desse desejo de efetivamente desempenhar esse trabalho com um olhar voltado a humanização dentro do ambiente escolar.

Saliento que todas as etapas e vivências foram cruciais para me tornar a profissional que sou hoje, mas acima de tudo foram essenciais para que eu me tornasse o ser humano que hoje sou.

APRESENTAÇÃO

Nasci em 6 de fevereiro de 1982, primeira filha no total de cinco, desde muito cedo me foram atribuídas funções de cuidado para com meus irmãos menores. Poucas lembranças possuo da minha primeira infância e com a separação de meus pais quando ainda tinha 7 anos, a responsabilidade de cuidar, zelar e acompanhar meus irmãos, aumentou expressivamente, principalmente pela ausência de minha mãe. Esse instinto de proteção conduziu minhas ações por um longo período, pois me sentia responsável por eles e sentia também que tinha obrigação de suprir uma ausência que eu, como mais velha, sabia que doía.

Diante de várias adversidades e desafios impostos pela vida, a escola era o ambiente mais acolhedor e atrativo em minha infância. Desde a primeira série, denominada assim na época, a rotina da escola, a organização da professora e o carinho dado e recebido por ela faziam com que o cheiro da escola me trouxesse bons sentimentos.

Em 1990, quando frequentei a 2ª série do ensino fundamental, o ambiente escolar definitivamente entrou em minha vida, para não mais sair. Sempre envolvida em eventos, buscando alternativas para problemas observados na escola, buscando maneiras de demonstrar a importância das pessoas dentro daquele ambiente, recordo-me do dia em que minhas “coleguinhas” e eu, tomamos conhecimento de que a diretora da escola na qual estudávamos sairia para dirigir outra escola. Rapidamente nos organizamos e preparamos uma apresentação de despedida para que ela se sentisse especial. Penso que algumas perdas, me fizeram querer que as pessoas permaneçam perto de mim ou pelo menos se sintam especiais.

E assim, entre desfiles e vitórias de miss caipirinha, miss primavera e constantes participações em apresentações na escola, posso dizer que “peguei gosto”. A relação afetuosa estabelecida por minha professora, garantiu uma maior segurança e assim me permitiu agir com mais autonomia, podendo demonstrar protagonismo e me considerar parte de todo o processo de aprendizagem no qual estava envolvida. Esse acolhimento, possibilitou um sentimento de pertencimento, o que me motivava diariamente a estar e atuar nos diferentes setores da unidade escolar.

Hoje, compreendo que o acolhimento, o olhar atencioso, o sorriso e a postura sempre altruísta de minha professora do segundo ano foram determinantes para que eu quisesse seguir seus passos. Ela, sempre linda, foi a referência que acendeu a luz da educação em mim. Imitava seu jeito de andar, tentava escrever com a mão esquerda, devido ao fato de ela ser canhota e ter a letra mais linda que existia, vivia enrolando meu cabelo com os dedos para conseguir finalmente ter um cachinho igual ao dela, porém era muito difícil, pois nem com bobs eu

conseguia, porém se fisicamente a missão era impossível, o meu esforço voltava-se para as atitudes. E assim, comecei o meu caminhar.

Duas peças foram fundamentais nesse caminho, meu pai e minha avó, que mesmo durante o faz de conta, faziam de tudo para que eu me sentisse uma professorinha. Diariamente reunia os coleguinhas da rua em que eu morava em um bairro considerado o mais violento da cidade, rua essa ainda sem asfalto e muitas vezes com as luzes dos postes queimadas, para “brincarmos” de escolinha. A lousa era a porta de um guarda roupa velho, o giz era fruto de grande espera até que todos saíssem da sala e eu pudesse pegar os “cotoquinhos” que restavam na lousa e eram dispensados pelos professores, os cadernos eram feitos com folha sulfite e colados folha por folha para que nenhum “aluno” ficasse sem o material. Uma das minhas maiores satisfações era corrigir e tentar fazer o símbolo do certo, com o mesmo capricho que minha professora fazia.

Ao término do ensino fundamental, de uma maneira inesperada, me inscrevi no processo seletivo do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), quando digo inesperada, me refiro ao desconhecimento sobre essa instituição, a qual me foi apresentada por uma vizinha um dia antes de encerrarem-se as inscrições.

Particpei do processo seletivo e enfim tive a oportunidade de iniciar e concluir o ensino médio nessa instituição, na qual pude me aproximar de maneira mais específica do que havia escolhido como profissão, missão, vocação, como queiram classificar. Me aproximei do que sonhava para mim desde sempre. No CEFAM tive a oportunidade de iniciar minha formação profissional. Foram quatro anos de intensos aprendizados. No primeiro e segundo ano o ensino era em tempo integral e a partir do 3º ano tive o momento mágico de entrar em sala de aula como estagiária e acompanhar as aulas, auxiliar os professores e em alguns momentos quando os professores faltavam eu tinha a alegria de assumir a sala. Esses momentos reforçavam meu desejo de continuar esse caminho da educação. Hoje, com uma vivência maior dentro de uma rotina escolar e atuando como profissional da educação, percebo o quanto é fundamental um trabalho dirigido e acompanhado aos estagiários. Infelizmente, por mais que eu me identificasse com a profissão e estivesse convicta da minha decisão profissional, não possuía nenhum preparo para com 15 e 16 anos, assumir turmas de 4º ou 5º ano para ministrar uma aula. Porém devido a necessidade da escola, algumas vezes era isso que acontecia. Reforço a necessidade de se desenvolver uma ação de constante suporte e acompanhamento aos estagiários, para que possam ter nesse momento tão importante do seu processo formativo, condições reais de desenvolver e ampliar saberes que contribuirão para o seu fazer pedagógico. Para Gatti (2013, p.55), “Então, faz-se necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática

educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. ” Ao observar a prática de outros, pude construir a minha prática.

Outra oportunidade foi estagiar na educação infantil em uma escola da Rede Municipal de São José dos Campos, onde na época pude exercer o estágio de maneira remunerada, de acordo com as arrecadações da comunidade escolar. Cada família contribuía voluntariamente com um valor e esse valor era repassado para as estagiárias. Foi um momento de extremo valor para minha formação, pois tive o privilégio de estagiar com uma professora muito competente, mas acima de tudo, com um olhar humano muito especial. Ao observar a prática desta professora, impressionava-me com o conhecimento técnico que ela possuía, mas principalmente, me encantava com a forma que realizava as intervenções. O tom de voz, a preocupação com a individualidade de cada um, as intervenções pontuais durante a realização das atividades e a afetividade em cada ação. O contato com essa maneira de atuar em sala foi impactante em meu processo formativo e hoje posso comprovar essa percepção, ao me reportar a Fullan e Hargreaves (2000), que destacam:

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais do que isso. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 34)

Em 1998, surgiu a oportunidade de realizar estágio em um berçário da rede particular. Trabalhei com crianças de 0 a 3 anos e pude ampliar meu repertório e conhecer a seriedade do trabalho realizado em um berçário. Trabalho que é recheado de detalhes, desde a escolha das frutas para o preparo dos sucos, papinhas e mamadeiras, até o tratamento aos responsáveis que ficavam com os corações apertados e precisavam confiar na equipe para terem a tranquilidade necessária para realizar suas atividades e manter os filhos na instituição.

A cada experiência, um novo aprendizado e a ampliação dos saberes adquiridos não apenas com conceitos abordados na faculdade, mas principalmente, com ações diárias no contato direto com uma rotina institucional.

Paralelamente ao trabalho no berçário, também trabalhei como babá de duas crianças que eram alunas do berçário. Isso contribuiu para que eu observasse o outro lado da rotina. O lado da família, que depende da organização escolar. Considero esse momento muito importante, pois compreender a necessidade do outro, contribuiu para que o meu fazer fosse aperfeiçoado. Tardiff e Lessard (2013) destacam que:

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamentadas em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (TARDIFF; LESSARD, 2013, p. 29)

Assim, essas reflexões passaram a fazer parte da minha rotina, busca por compreender a necessidade do outro que é diretamente afetado por minhas ações enquanto educadora.

Coincidentemente, as crianças que eu cuidava como babá, eram netos da coordenadora de uma grande escola particular de São José dos Campos. Ao longo do trabalho solicitou-me que entregasse um currículo a ela, e assim o fiz. Um mês depois estava trabalhando pela primeira vez com carteira assinada, em uma grande escola da minha cidade como professora auxiliar. 5 anos de uma experiência muito significativa e decisiva para o processo de construção da minha identidade profissional. Anos de contatos com profissionais incríveis e que muito contribuiu para a construção do meu processo formativo.

Muito aprendizado, vivências, crescimento, orientações, superações, e confrontos entre a minha realidade e a dos alunos que possuíam grande poder aquisitivo, marcaram essa minha experiência. Sou grata a todos que fizeram parte desse momento da minha trajetória, pois foi crucial para a minha formação.

Compreendendo que o desenvolvimento profissional é um processo, considero minha passagem nessa instituição, uma parte importante nessa busca de aperfeiçoamento, pois além das experiências extremamente ricas que tive nesse espaço, foi graças a essa oportunidade, que pude iniciar a faculdade do Curso Normal Superior, visto que na época, os cursos de pedagogia foram suspensos.

Iniciei a faculdade e tive o privilégio de articular os saberes adquiridos conceitualmente as situações vivenciadas na escola, mais uma vez destacando a importância de um olhar cuidadoso para o processo formativo do professor.

Conclui a faculdade em 2005 e no mesmo ano me inscrevi em um concurso público de professores da prefeitura de São José dos Campos. Fiz em caráter de curiosidade e para minha grande surpresa, passei e logo fui convocada para efetivação. Insegurança, medo, misto de alegria e tristeza, porém ainda sem compreender as razões direito, apenas por confiar nas pessoas ao redor, fui assumir minha nova aventura, agora, em uma escola pública.

Assim, em 2006 saí da minha zona de conforto, para iniciar uma nova história, como professora concursada da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos.

Lembro-me da primeira vez que fiquei em pé na frente da fila dos alunos. Me senti a pessoa mais poderosa do mundo, havia 37 pessoinhas que estavam sendo confiadas a mim naquele momento. A emoção tomou conta de mim, deu um nó na garganta, as lágrimas insistiam

em cair e eu só pensava no meu desejo de criança, quando fazia de uma porta velha, uma lousa. Nesse momento tive que desempenhar um novo papel e assumir efetivamente a minha turma. Neste momento senti a responsabilidade de responder pela aprendizagem de 37 crianças. Tardif (2002, p.11) destaca que o início de carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Assim, aponto que o início da minha carreira, mesmo com toda a insegurança, foi crucial para a afirmação do meu querer profissional.

Permaneci como professora por 4 anos, atuando em escolas da periferia de São José dos Campos, clientela que sempre me identifiquei. Não posso deixar de destacar a alegria e a satisfação em trabalhar em uma escola do bairro em que passei minha infância. Lidar com a vulnerabilidade das crianças e sentir que eu posso fazer a diferença na vida de cada uma, me realiza enquanto profissional e ser humano. Ter a oportunidade de retribuir o olhar cuidadoso que minha professora do 2º ano despreendeu a mim é realizador.

Em 2011 fui convidada para assumir a coordenação pedagógica de um projeto da rede, EFETI, Escola de Formação em Tempo Integral, porém mais um desafio estava lançado, novamente deixaria minha zona de conforto, minha sala que já desempenhava um trabalho mais seguro, para assumir outra função, me responsabilizando pela organização pedagógica de um projeto. A escola que foi oferecida atendia a uma comunidade que englobava cinco favelas da cidade. Embora, insegura, não hesitei e assumi a responsabilidade. Lá permaneci por três anos, que fizeram de mim uma profissional e um ser humano melhor. Tive a honra de trabalhar com uma equipe incrível, carinhosamente denominada de Tropa de Elite, que partilhavam dos mesmos desejos que eu...fazer a diferença na formação humana. Aprendi a educar meu olhar e compreendi que muitas vezes um olhar acolhedor, ensina muito mais que qualquer técnica de ensino. Percebi que o brilho no olhar faz toda a diferença e foi ali que mais uma vez, tive a certeza que fiz a escolha certa para a minha vida. Mais uma vez, podemos nos reportar as falas de Tardif e Lessard (2013):

O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (TARDIFF; LESSARD ,2013, p. 29).

Por meio de uma prática coletiva, um trabalho em parceria e muita dedicação, consegui contribuir para o processo de ensino e aprendizagem que norteava nossas ações na escola e o que era insegurança, passou a ser orgulho e busca constante de aperfeiçoamento. Os desafios enfrentados naquela comunidade exigiam uma busca por aperfeiçoamento, pois somente a

técnica não bastava, era fundamental que o envolvimento fosse além e aspectos conceituais. Marcelo (2009), destaca a necessidade de que os professores se convençam da importância de ampliar, aprofundar e melhorar sua competência profissional, e foi exatamente isso que busquei, na tentativa de oferecer àquela comunidade o melhor. Em julho de 2013, meu ciclo na EFETI Rosa Tomita se encerrou e mais uma vez recebi de presente, uma nova aventura, assumir a Orientação pedagógica do ensino regular em uma escola que seria inaugurada em um bairro da zona sul de São José. Uma nova experiência, que me encheu de alegria e desejo de ampliar meu conhecimento cada vez mais e intervir pontualmente na aprendizagem das crianças, porém, minha passagem pela orientação pedagógica dessa escola foi muito rápida, pois em dezembro do mesmo ano, fui convidada a assumir a direção da mesma escola. Nesse momento uma tempestade de sentimentos me invadiu. A menina que brincava de escolinha, estava prestes a assumir a liderança de uma “escolona”. Apesar da insegurança, dois fatores me incentivaram a aceitar o convite, a segurança em saber que eu não estaria sozinha, que eu teria uma equipe que assumiria a corresponsabilidade dessa missão e partilharia de um ideal de educação humanizadora e outro fator foi a certeza de que a competência técnica eu correria atrás para adquirir.

Essa crença no poder da coletividade sempre fez parte dos meus valores pessoais. Sempre acreditei que as interações têm o poder de amenizar os dissabores que a rotina muitas vezes impõe, principalmente quando nosso elo se dá com seres humanos. A importância dessas relações é reforçada por Arroyo (2000):

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humano sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. (ARROYO, 2000, p. 54).

Assim, permaneço na função de Diretora até o momento, segura de que minha verdadeira competência está na sala de aula. Busco a cada dia viver a educação e ampliar as possibilidades de fazer a diferença na comunidade em que atuo. O trabalho administrativo de um gestor escolar não pode estar distante do trabalho humano que todos os segmentos da escola precisam desenvolver. Com esse sentimento, procuro liderar a equipe sempre enfatizando que independente da função que ocupamos dentro da Unidade escolar, todos somos educadores e que o desenvolvimento da competência humana não pode estar desarticulado do desenvolvimento da competência técnica. Acredito no poder da educação e na capacidade que temos de encantar a vida do outro por meio dela. Desenvolver uma educação humana, faz parte do que acredito enquanto profissional e Gadotti, (1993, p. 13) destaca o quanto essa ação é

transformadora "A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens" Buscando ampliar minha competência profissional para atuar com mais propriedade e possibilidades de agir no meio que estou, me arrisquei nesse novo desafio que é o Mestrado Profissional em Educação. Sinto que a mudança que se busca na educação, deve partir dos professores e que, um meio excelente de garantir essa mudança é participar desse processo formativo docente. É necessário manter uma curiosidade docente e aguçar o desejo de formação permanente.

FORMAÇÃO INICIAL

Iniciei minha formação escolar na EEPSG Deputado Benedito Matarazzo, onde fiz a primeira série do ensino fundamental. Após a separação de meus pais, fui morar com minha avó e meu pai no Campo dos Alemães, bairro recém implantado na periferia de São José e lá tive a melhor experiência escolar, experiência da acolhida, protagonismo e autonomia. Na EMEF Profº Moacyr Benedicto de Souza, me descobri educadora e cursei até a 5ª série nessa escola. Do 6º ao 8º ano estudei no CAIC do Campo e devido a uma nova mudança de endereço, concluí o ensino fundamental na mesma escola que iniciei, Matarazzo, e assim encerrei esse ciclo.

Meu ensino médio, fiz no CEFAM (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), iniciei em 1997 e com duração de 4 anos, me formei no ano 2000, com habilitação para atuar nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em 2002 iniciei a faculdade do Curso Normal Superior pela Universidade do vale do Paraíba- UNIVAP, que conclui no ano de 2004.

Em 2008, iniciei o curso de Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional no Centro Universitário Claretiano.

Em 2014 fiz a faculdade de Pedagogia, pois me faltava a habilitação para a gestão escolar.

2016, me aventurei ao iniciar a formação no curso de Mestrado profissional de educação, intencionando a ampliação do conhecimento afim de intervir diretamente em minha prática e contribuir para reflexões acerca da possibilidade de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões, dar poder de protagonismo aos estudantes, utilizando como

um dos recursos facilitadores para essa articulação os Conselho Participativo de Classe, visando a Gestão Democrática.

CONSIDERAÇÕES

Ao revisitar a gênese do desejo de me tornar professora, compreendi o quanto a escola, os professores e o contexto no qual estava inserida foram determinantes para os percursos traçados por mim, mesmo que em alguns momentos inconscientemente.

Pude reviver momentos determinantes em minha formação e também compreender que traçar metas deve fazer parte da nosso fazer pedagógico.

Em toda minha vivência escolar, o que efetivamente fez a diferença para o meu desenvolvimento integral, não foram os conteúdos ensinados, mas sim o toque humano, o acolhimento e principalmente a oportunidade de protagonizar situações dentro da escola, fazendo com que me sentisse parte daquele contexto e fizesse a diferença realmente.

Assim, reforço em mim, a crença em uma educação humanizadora, que possibilite a todos os envolvidos nesse processo o direito de participação e tomadas de decisões coletivas, afim de garantir uma educação efetiva, participativa, democrática e humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente**: Buscando uma educação de qualidade. 2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 2. vol.24: Cortez Ed.1993.

GATTI, B.A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Educar em Revista. Curitiba: ed. UFPR, Educar em revista, p. 51-67, out/dez. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional**: passado e futuro. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.8, p. 7-22, jan/abril. 2009.