

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

Teachers' meeting: evaluative school culture and its senses

Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão
Fatima Maria Leite Cruz
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife - Brasil

Resumo

Este artigo objetivou analisar os sentidos compartilhados de conselho de classe por professores de uma Rede Municipal de Ensino de Pernambuco. Adotamos na pesquisa a Teoria das Representações Sociais que relaciona sentidos e práticas sociais. Selecionamos 20 professores, realizamos entrevistas tratadas pela análise de conteúdo. Nos resultados distintos significados nas representações sociais de conselho de classe: tomada de decisão demandadas pelos alunos; classificação de resultados de desempenho na representação do aluno ideal; instância avaliativa do ensino e do aprendizado, colaboração e proposições, acompanhamento dos percursos docentes e discente objetivadas na troca de experiências entre pares e ancoragem nos exames em larga escala e avaliação de resultados visando metas previstas.

Palavras-chave: Conselho de classe; Representações sociais; Cultura escolar avaliativa.

Abstract

This article aimed to analyze the shared meanings among teachers about teachers' meetings in a Municipal Education System in Pernambuco. We adopted the Theory of Social Representations that relates social meanings and practices. We selected 20 teachers; we conducted interviews treated by content analysis. In the results we present different meanings: decision making demanded by students; classification of results; representation of the ideal student; evaluative instance of teaching and learning, collaboration and propositions, monitoring of teaching and student paths, social representations of teachers' meeting aimed at exchanging experiences between peers and anchoring in large-scale exams, evaluation and results pursuing predicted goals.

Keywords: Teachers' meeting; Social representations; Evaluative school culture.

Introdução

Apresentaremos, nesse artigo, resultados referentes a um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação em uma universidade pública. Analisamos sentidos compartilhados de conselho de classe por professores de uma Rede Municipal de Ensino de Pernambuco. O conselho de classe é uma instância de desenvolvimento democrático do trabalho pedagógico, um dos momentos mais complexos da dinâmica escolar, uma avaliação coletiva que contribui para redimensionar processos e práticas (GURA e SCHNECKENBERG, 2011; SANT'ANNA, 2014; MAGNATA e SANTOS, 2015; FAVA, 2021).

Nesta instância, tem-se a convivência de distintos sentidos partilhados pelos sujeitos que compõem a escola, práticas e concepções de mundo e de educação distintas de diferentes gerações profissionais. Essa pluralidade de referentes pode caracterizar sentidos polissêmicos a respeito do conselho de classe, portanto, compatíveis de análise por um perspectiva psicossocial como a Teoria das Representações Sociais – TRS.

A instituição dos conselhos de classe em nosso país, nos anos de 1970, se deu reproduzindo o autoritarismo característico da sociedade da época. Seu funcionamento tinha por finalidade definir a vida escolar dos alunos, a partir de uma avaliação apoiada em princípios pedagógicos tecnicistas e perspectiva psicológica comportamentalista. E nessa lógica, a focalização no desempenho do aluno, mensurável numericamente, deu robustez à ideia de responsabilização do aluno pelo sucesso e/ou fracasso escolar e reiterou práticas de exclusão promotora da evasão escolar.

No cenário de redemocratização do país caracterizado pelo diálogo e pela reflexão coletiva, a partir dos anos 1990, as escolas públicas passaram a experimentar, tanto a garantia de acesso e de permanência do aluno nesse espaço, quanto a gestão da educação pública, pautada por princípios da autonomia, da participação coletiva e da gestão democrática.

Com a evolução teórica dos paradigmas educacionais e a normativa legal Nº 9.394/96 da Constituição brasileira, a ação avaliativa baseada em fundamentos pedagógicos emancipatórios e por abordagens pedagógicas construtivista e sociointeracionista expandiu-se. Essa mudança possibilitou aos docentes ressignificar as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os professores e demais agentes da educação escolar puderam assumir o lugar de protagonistas que vivenciam, discutem, sugerem e respondem pelas demandas de sua comunidade escolar.

Tais mudanças nos levaram a questionar a repercussão sobre a dinâmica de conselho de classe. Quais sentidos de conselho de classe circulariam em uma Rede Municipal de Ensino de Pernambuco? Quais rebatimentos chegariam às escolas no reconhecimento do avanço epistemológico acerca da avaliação e a normativa legal de lógica avaliativa classificatória?

Considerando os questionamentos postos, certamente, haveria polissemia de sentidos que nos fez adotar o arcabouço teórico e metodológico das Representações Sociais como referencial de investigação proposta por Serge Moscovici, especialmente, com foco de interpretação na abordagem culturalista de Denise Jodelet.

Reconhecemos que haveria uma conjunção de fatores entremeados na prática avaliativa do conselho de classe e nas práticas cotidianas da escola, entre estes: aspectos históricos, cognitivos, culturais, intrapsíquicos, antropológicos. Assim, parte-se da ideia de que cada escola se constitui como uma microcultura permeada por esse conjunto de vetores com suas especificidades e que merecem uma investigação de como se atualizam, como se articulam, como seus diferentes membros constroem significados.

Em conformidade com Jodelet (2011), as pesquisas brasileiras fundamentadas pela TRS têm contribuído para melhor conhecer a realidade social e intervir sobre ela. Em vista disso, expressam a pertinência desse construto ao manejo dos problemas erigidos nos domínios de aplicação.

Os dados foram construídos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas tratadas, a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Ao final da pesquisa, contactamos com gestoras das 3 escolas campo para a devolutiva da pesquisa, contudo, apenas uma delas organizou um momento junto aos professores e equipe pedagógica para o acesso aos resultados coletivamente construídos. Na a devolutiva, observamos a identificação dos sujeitos com a análise realizada.

Fundamentos teóricos: aproximações do conselho de classe na ótica da Teoria das representações sociais

O estudo dessa temática possibilitou identificar enquanto professora atuando na rede pública, no interior das escolas, a coexistência de diferentes sentidos atribuídos ao conselho de classe. Em um deles o conselho de classe colabora para o reconhecimento da realidade, o replanejamento curricular, bem como permite ajustes no trabalho educativo. O

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

outro, apesar dos avanços nas ideias educacionais, influenciadas por mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, parece-nos permanecer noutro período histórico e trata os atuais desafios educacionais com as mesmas referências de um passado distante.

Chamou-nos a atenção, em particular, esses diferentes desenhos mesmo que a escola tenha autonomia para propor, criar e definir formatos diversos de conselho de classe. A perspectiva emancipatória da avaliação gera debates mais formativos e reguladores, assim como fomenta a avaliação institucional ampliada do ensino, das condições de trabalho e dos tempos institucionais.

É na seara da problematização do processo pedagógico, parametrizado no decorrer do tempo, que a avaliação é convidada a mediar a investigação sobre o currículo, a metodologia, o sistema avaliativo da instituição a fim de reorientar a dinâmica escolar. Em função do exposto, o debate e a avaliação a respeito do processo pedagógico desenvolvidas durante um determinado período letivo por seus participantes, no âmbito do conselho de classe, podem resultar em novas maneiras de planejar, ensinar, aprender e avaliar.

Embasa tal ideia, a LDB N° 9.394/96, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que consideram o princípio da autonomia, da participação coletiva e da gestão democrática como princípios da educação escolar, como também, indica a construção do projeto político-pedagógico da escola como uma possibilidade de conceber a própria identidade escolar no que se refere à sua organização para o trabalho pedagógico, sobretudo, reconhecendo a escola enquanto espaço público, lugar de diálogo, fundado na reflexão coletiva.

A relação da TRS com o conselho de classe se evidencia quando consideramos que é um objeto social, pois, reverbera repercussões da cultura, da história, das conjunturas sociais, das diretrizes da instituição educacional e sua legislação, da composição/organização escolar. Mesmo com o foco na avaliação, a sua concepção e dinâmica expressam, também, a complexa trama de relações tecidas nas práticas cotidianas e nas experiências de seus membros.

Segundo Moscovici (2012), o senso comum, enquanto saber popular, caracterizado como cultural e social, gerado e organizado coletivamente, é tomado como um campo singular de estudo da TRS que tenciona compreender o pensamento e a ação dos sujeitos. Essa teoria psicossociológica adotou uma nova forma de considerar os sujeitos em suas interações, nessa perspectiva, ganha destaque a relação do sujeito com o objeto mediada

pela intervenção do outro, a qual compreende uma atividade de construção e de simbolização.

A gênese de uma representação social requer uma atividade de modificação do não-familiar em familiar, através de dois processos dialeticamente relacionados: a objetivação e a ancoragem. Tais processos de construção são qualificados através de uma organização estrutural. A objetivação tem a função de converter em objeto o que é representado, tornando físico e visível o que é impalpável. A ancoragem tem como função fornecer um contexto inteligível e simbólico ao objeto. Tais processos são formatos peculiares em que as representações sociais fundam mediações e trazem para o nível quase material a produção simbólica de um grupo conseguindo dar concretude às representações sociais na vida social.

Nesse estudo tomamos como referência a abordagem culturalista de Jodelet que busca salientar o olhar antropológico a respeito dos objetos que investiga, com foco no vínculo entre as dimensões culturais e sociais a fim de compreender os processos e produtos simbólicos na construção e significação do mundo pelos sujeitos e grupos.

Para Jodelet (2005), a experiência vivida é a maneira pela qual as pessoas sentem e elaboram, em termos de pertença, uma situação concreta por meio de um trabalho psíquico e cognitivo. Tal experiência pode comportar um caráter criativo no âmbito da produção dos significados, dos engajamentos entre os elementos constitutivos do mundo vivido e dos conteúdos advindos da comunicação social. Assim, a experimentação do/sobre o mundo colabora para a constituição da realidade conforme modos socialmente dados. Por sua vez, as representações viabilizam os recursos para a interpretação do vivido em experiência.

Em nossa compreensão, um dos contributos primordiais dessa teoria para a comunicação com o objeto de estudo é o pressuposto da indivisibilidade entre a divulgação de teorias científicas, relações e práticas. Além disso, considera as relações figurativas com esse saber científico que culminam por introduzir palavras e imagens ao conhecimento compartilhado. As construções simbólicas produzidas pelos professores permitem a comunicação entre os pares, a solução das variabilidades corriqueiras e a interpretação da realidade.

Percurso metodológico

Elegemos como campo de pesquisa uma Rede Municipal de Ensino de Pernambuco, um município em que observamos as contradições entre teorias e práticas. Nesta

experiência profissional foi despertado o interesse pelo estudo do conselho de classe. Do universo das escolas- campo, selecionamos três tendo como critério: o porteⁱ da escola (médio ou grande) e a localização (Escola Regular Rural - ERR, Escola Regular Urbana - ERU e Escola de Tempo Integral Urbana - ETIU).

Participaram dessa etapa da pesquisa 20 professores selecionados pela disponibilidade na participação, os tempos distintos de atuação docenteⁱⁱ e, atuação no Ensino Fundamental. Mesmo com a predominância desse nível de ensino, também entrevistamos professores que atuam na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, o que nos ofereceu uma visão do conjunto dos níveis de atuação dos docentes.

Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa pela natureza do objeto de estudo, considerando que o processo das relações humanas é interpretativo, dinâmico e interativo, assim como, disponibiliza elementos para análise e compreensão dos dados levantados.

A construção de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada, elaborada com base nas demarcações do objeto de pesquisa, escolhida por permitir aprofundar os sentidos compartilhados de conselho de classe pelos professores, bem como pela fluidez da conversa permitir agregar outros questionamentos não previstos no roteiro inicialmente elaborado. Para Szymanski (2011), a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo às percepções do outro e de si.

Os dados coletados foram sistematizados e analisados, fundamentados na análise de conteúdo de Bardin (2011), especificamente, a análise temática para a descrição analítica do conteúdo da mensagem. Esta técnica permite revelar os sentidos e significados próprios do conteúdo do quadro comunicacional.

Resultados

No perfilⁱⁱⁱ dos participantes da pesquisa consideramos: formação acadêmica, tempo de experiência profissional na rede, nível e/ou modalidade de atuação e tipo de escola em que está lotado, no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Código	Formação acadêmica			Tempo de atuação na rede	Nível e/ou modalidade em que atua	Tipo de escola
	Graduação	Especia- lização	Mestrado			
PROF.1	Letras	X	--	5 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.2	História	X	--	8 anos	EF2	ERU

PROF.3	Matemática	X	--	9 anos	EF2	ERU
PROF.4	Letras	X	--	19 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.5	Matemática	X	--	2 anos	EF2	ERU
PROF.6	Letras	X	--	1 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.7	Letras	X	--	4 anos	EF2	ERU
PROF.8	Estudos Sociais	X	--	8 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.9	Ciências	X	--	3 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.10	História	X	--	12 anos	EF1/EF2/EJA1	ERU
PROF.11	Letras	X	--	2 anos	EF2-EJA2	ERU
PROF.12	História	X	--	11 anos	EF2	ERU
PROF.13	Pedagogia	--	--	4 anos	EF1	ERU
PROF.14	Música	X	--	5 anos	EI/EF1/EF2	ETIU
PROF.15	História	X	--	25 anos	EF2	ETIU
PROF.16	Pedagogia	X	--	3 anos	EF1	ETIU
PROF.17	Letras	X	X	25 anos	EF1	ETIU
PROF.18	Pedagogia	X	--	23 anos	EI	ETIU
PROF.19	Biologia	X	--	20 anos	EF1/EF2	ERR
PROF.20	Letras	X	X	12 anos	EF2	ERR

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O grupo de professores tem formação inicial em Licenciaturas diversas, Letras, História, Pedagogia, Música, Biologia, Ciências, Estudos Sociais e Matemática; 19 são pós-graduados no nível de Especialização; e 02 de Letras têm Mestrado *lato sensu*. Quanto ao tempo de experiência docente na rede, a maioria dos participantes é iniciante ou está em meados de atuação, confirmando que os professores participam de conselhos de classe com tempos diversos de experiência na profissão.

No que diz respeito ao nível e modalidade de ensino, majoritariamente, os professores atuam em apenas um nível, ou seja, Educação Infantil ou Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais). Destaca-se, contudo, uma quantidade significativa de professores que lecionam tanto no Ensino Fundamental (anos finais) quanto na Educação de Jovens e Adultos (2º segmento), o que pode permitir a esses sujeitos vivenciarem diferentes discussões e proposições junto aos pares e equipe pedagógica.

Ao tomar ciência do objetivo do estudo, os professores demonstraram grande disponibilidade para participar da entrevista que foram agendadas para os momentos de intervalo das aulas. Em média, as entrevistas tiveram duração de 30 min., gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Os resultados serão explicitados em 2 blocos temáticos: *Tomada de decisão relativa ao aluno* e *Avaliação do processo pedagógico*. O primeiro bloco temático, *Tomada de decisão*

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

relativa ao aluno, configurou-se pelo posicionamento dos professores participantes na atribuição de significados objetivados no *aprendizado, assiduidade e comportamento*. O foco, em exclusividade, foi a avaliação do desempenho do aluno na perspectiva da avaliação ampliada de rendimento e de participação escolar, porém, ainda persiste a base conceitual da *ancoragem* na fundamentação *classificatória da avaliação*.

Ao salientar na avaliação do conselho de classe o *problema no aluno e suas dificuldades*, os professores se isentam da reflexão sobre outros aspectos que podem repercutir no desenvolvimento da aprendizagem, inclusive, o ensino como vimos nos extratos de falas abaixo:

a questão da aprendizagem é tratada, mas sem ir amiúde (PROF.20)

o meu critério é observar a frequência, porque é nesse ponto que a rede começa a trabalhar (PROF.6)

os conselhos se tornaram espaços só para se discutir essa questão de resolver problemas de alunos indisciplinados e pouco se fala no pedagógico (PROF.9).

Na isenção de responsabilidades com o ensino, reconhecemos que a aprendizagem e o comportamento do aluno são objetos de interesse de padronização e controle pelos professores e considerados ‘distúrbios’ quando não correspondem ao modelo normativo estabelecido pela escola (MOYSÉS e COLLARES, 2013). Identificamos, também, nessa ancoragem classificatória da avaliação do aluno, um processo de psicologização da pedagogia que consiste em responsabilizar o aluno pelos supostos problemas cognitivos e relacionais em sala de aula (CARNEIRO, 2009).

Assim, a isenção da responsabilidade docente nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação revela um sentido simbólico ancorado na representação do aluno ideal (SANTOS, CRUZ e BELÉM, 2014). Ou seja, essa idealização fundamenta-se no modelo de educação tradicional fincada no imobilismo, no silenciamento e na concordância passiva do aluno à cultura predominante. Tal idealização de aluno pareceu-nos influenciar as discussões entre os docentes, restritas aos aspectos periféricos que permeiam o processo pedagógico. Sendo assim, para os professores, a avaliação na objetivação da indisciplina e assiduidade é uma justificativa plausível ao não aprendizado e, certamente sem intenção, maquiam outros fatores envolvidos no desempenho escolar deficitário dos alunos. Por seu turno, Moscovici (2009, p. 41) afirma que pessoas e grupos constroem representações no decurso da comunicação e cooperação. Ao serem criadas, elas adquirem vida própria,

“circulam, se encontram, se atraem e se repelem” permitindo o surgimento de novas representações.

A representação do aluno ideal enquanto imagem da excelência para que ocorra o aprendizado escolar, com destaque no estudo de Santos, Cruz e Belém (2014) foi um dos achados encontrados também na atual pesquisa. Para os professores participantes, há a ideia de que a aprendizagem dos conteúdos escolares e o bom aproveitamento nas avaliações ocorre quando o aluno é *atento, comportado e interessado*. A idealização do aluno disciplinado, para que haja aprendizagem, ficou explícita nas comparações entre o aluno do passado e o aluno da atualidade:

a gente estudou dentro de um padrão e se eu for comparar a minha postura [...] e a postura dos meus alunos [...] não tem nada a ver. Eu era disciplinada, atenciosa, estudiosa, essa era a referência para a época (PROF.3)

um bom comportamento para um aluno que tem dificuldades, [...] significa que o aluno não aprendeu por dificuldades diferentes que não sejam provocadas por ele, dificuldades talvez na compreensão nos exercícios (PROF.2).

A despeito do reconhecimento da mudança dos tempos, os professores evocam o nostálgico passado e se distanciam da atualidade e do aluno de hoje. Dessa maneira, o parâmetro de referência dos docentes no conselho de classe acentua atributos que não mais integram o que foi supervalorizado em outros tempos. Com esta defasagem temporal, eles e elas se fixam em sentidos dicotômicos: bom aluno versus mau aluno. Consoante Marková (2006), uma vez que as taxonomias – como é o caso do bom/mau aluno – são engendradas no pensamento social, cada grupo social atribui significações aos objetos sociais e ao serem ativadas comportam-se como *themata* podendo originar representações sociais. Nessa direção, os pensamentos preexistentes evidenciam que as representações sociais podem difundir crenças arcaicas, vinculadas a sistemas de pensamento mais amplos, mantidos por grupos sociais. No contexto de desafios diários em sua prática profissional, para além dos saberes pedagógicos que dominam, os professores evocaram a necessidade de outras instâncias de apoio o que, de certa forma, os distancia das questões não pedagógicas e os isenta de responsabilidades que atribuem ser exclusivas da família:

aqueles casos mais gritantes, [...] a gente para mais para ver o que é que [...] pode fazer enquanto escola, porque às vezes tem que acionar o conselho tutelar, acionar a família (PROF.3)

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

tem coisas que a escola não consegue resolver, porque vêm de problemas sociais, problemas familiares e aí há um entrave, onde a gente fica de mãos atadas (PROF.18).

Desse modo, na predominância da judicialização das relações escolares, a ancoragem na exclusão vem se tornando um repertório clássico para lidar com os alunos negros e pobres das escolas públicas. Pareceu-nos que a solução, mesmo que simbólica, dos problemas que se insurgem no âmbito escolar se amplia para outros sujeitos e instâncias, externos à escola. A explicitação da ausência do diálogo no dia a dia institucional evidencia a frágil relação entre família e escola e essa demanda por apoio.

Ainda no campo afetivo das relações interpessoais entre professor-aluno, com satisfação vimos também falas que evidenciaram ansia e aspiração, por parte dos professores, em colaborar para o aprendizado dos alunos. Para tanto, há professores que disseram buscar ajuda no coletivo para solucionar os problemas no cotidiano da sala de aula. No conselho de classe, se instala essa oportunidade, pois, o espaço coletivo permite a partilha das angústias, a troca de experiências, o que parece minimizar o sentido de ‘fardo’ do trabalho experimentado pelo professor.

a carga nos ombros dos professores é grande, todas as culpas são nossas (PROF.12)

eu tento, pelo menos, anotar aquilo que estou sentindo dificuldades, por mais que eu saiba que em muita coisa não vou ser atendido. [...] muitas vezes a frustração que eu tenho como professor (PROF.7)

é como se a gente quisesse de alguma forma compartilhar, é aquele desabafo, momento de compartilhar o que a gente está fazendo e o que a gente deixa de fazer... (PROF.17).

Nessa perspectiva, fica evidente um sentido contraditório no que tange aos sentidos atribuídos à ação docente coletiva, no âmbito do conselho de classe. De uma parte, o professor se sente apoiado por resolver os problemas de sua sala de aula e falar de suas angústias profissionais, junto aos pares. E, por outra, pode também encontrar ou esbarrar na força da coletividade e viver conflitos, por posicionamentos a favor ou contrários ao que defende, principalmente, no cotejo entre os pares quanto à situação de concretizar aprovação/reprovação do aluno: *Tem que reprovar fulana porque eu não admito que fulana passe!* (PROF.20).

Nesse contexto de democratização da tomada de decisão, os recursos didático-pedagógicos diários da atuação docente, como a caderneta escolar, se configuram na

objetivação concreta como instrumento de poder e um dos poucos trunfos do professor e que lhe remete à época em que era autoridade absoluta da ação educativa: ‘A caderneta é minha e eu vou fazer desse jeito’ (Prof.20).

Neste caso, há pouco crédito à discussão no coletivo acerca do desenvolvimento apresentado pelo aluno, o que nos permite inferir que, para alguns professores, cabe exclusivamente a si a tarefa de avaliar a aprovação/reprovação de seus alunos. A reflexão sobre essa questão nos remete às considerações de Fava (2021) ao afirmar que o conselho de classe, apesar desse novo esboço mais democrático e de sua relevância para o processo educativo, ainda hoje, revela a dificuldade dos sujeitos escolares de avaliar coletivamente o contexto de modo global.

Fatores externos à escola emergiram nas falas dos participantes mostrando abalos no poder docente de decisão sobre a vida escolar do aluno. Diante, por exemplo, da interferência dos gestores das redes e/ou das avaliações externas, essa responsabilidade docente passa a ser secundária, inclusive, na situação de não reprovação que para os participantes é um resultado considerado inaceitável, como se tem nos relatos abaixo:

para eles não conta muito o porquê está reprovado, mas sim que não se deve reprovar [...], a intenção é fazer sempre com que o índice [...] de reprovação caia, [...] a gente ‘sente nas entrelinhas’ (PROF.2)

é por isso que eu também acho bobagem [...] querer reprovar [...] para dizer que tem ‘poder’ [...] você tem que analisar essa questão desse sistema de avaliação (PROF.14).

Para os docentes há ancoragem no *sentido de desvalorização de seu trabalho em detrimento das avaliações externas*, pois, a única meta dos gestores educacionais é o ranqueamento educacional. Nesse acompanhamento de resultados, a rede *lócus* da pesquisa realiza avaliações pelo próprio Município, executa controle do rendimento dos alunos de cada unidade educacional através do preenchimento das Fichas de Monitoramento/Acompanhamento pelos professores no bimestre, bem como, concede bonificação^{iv} aos professores pela produtividade da escola e pelo rendimento individual atingido durante o ano.

Com a insatisfação dos professores sobre esses parâmetros de acompanhamento da gestão em relação à aprendizagem discente, podemos inferir que a situação de aprovação/reprovação dos alunos, no âmbito do conselho de classe, vai para além da

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

representação do aluno ideal. Há questões ideológicas da *liberdade de cátedra* que se antagonizam com a política de resultados das avaliações externas. Tal preocupação certamente é revestida de intenções políticas partidárias, ganhando relevo a elevação dos índices nas avaliações de larga escala, em detrimento do real aprendizado do aluno, que é defendido pelos professores.

O segundo bloco temático *Avaliação do processo pedagógico* caracterizou-se pela atribuição de significados ao conselho de classe pelos professores enquanto instância avaliativa objetivada tanto no ensino quanto no aprendizado. Ao congregarem o caráter colaborativo e propositivo da avaliação no conselho de classe, o professor tem como intenção o melhor *acompanhamento dos percursos da prática docente e da aprendizagem do aluno*.

As falas dos entrevistados sinalizaram a objetivação na condição de *debate, reflexão, troca de sugestões, orientações e encaminhamentos* e ancorados no sentido simbólico de *redefinição do processo didático-pedagógico, a partir do coletivo*:

quando a gente se reúne, que [...] discute os casos, é esperado que não sejam simplesmente discussões vazias (PROF.3)

são traçados objetivos, estratégias, muitas vezes solicitadas até participação de colegas com sugestões e ideias para que esses novos objetivos sejam atingidos (PROF.13)

quando ele é bem feito, dá uma injeção de renovação e de ânimo no professor, dá uma sacudida (PROF.10).

Tais assertivas reforçam a compreensão compartilhada por Dalben (2010) quando afirma que o conselho de classe sustenta a ideia de uma participação ativa do corpo docente em que importantes trocas de vivências e de saberes resultam na (re)organização e no dinamismo do trabalho pedagógico. Logo, a condição de avaliar em articulação com o ensino e a aprendizagem, revela *representações sociais de conselho de classe* objetivadas na *troca de experiências entre pares e ancoragem na autoria coletiva do trabalho docente*.

Tal compreensão remeteu-nos ao pensamento de Saul (2015) quando declara que a avaliação emancipatória ao valorizar os processos e os resultados do ato de ensinar e de aprender, assim como ao priorizar uma proposta de relação pedagógica horizontal entre o professor e o aluno, viabiliza a educação democrática em que se projetam práticas de inclusão e desenvolvimento de alunos autônomos.

Cabe considerar nesse cenário de articulação, a interface entre conselho de classe e projeto político pedagógico, cuja instância colabora para a garantia da legitimidade, representatividade e continuidade das ações educativas propostas nesse documento (VEIGA, 2007). Notadamente, essa crença se explicita a partir da possibilidade de compartilhamento das decisões no trato das questões postas, conforme o depoimento: *quando estou no conselho de classe [...] a gente passa a avaliar o aluno num contexto muito maior* (PROF.3).

Sendo assim, o conselho de classe contribui com uma ação iniciada pelo professor, de modo individual, possibilitando uma ação mais dinâmica, reflexiva e complexa acerca do processo pedagógico. Mesmo que persista a centralização do conselho de classe no aluno com problemas, foi possível identificar ambiguidades, pois, pareceu-nos que há também diálogo, trocas de experiências e respeito aos pares profissionais.

De acordo com Moscovici (2009), tal alteração se dá devido a modificação dos interesses humanos suscitar novas formas de comunicação que resultam na inovação das representações. E dessa forma creditam a influência, entre outros aspectos, tanto à experiência de discussões mais emancipatórias como na mudança no modo como essa rede de ensino passou a estruturar o conselho de classe, o que possivelmente reverberou na resignificação de crenças compartilhadas:

inicialmente, eu achava que era apenas uma questão burocrática para cumprir [...] as cadernetas [...]. Na minha visão atual [...] do erro e do acerto, [...], agora é mais formativa (PROF.2)

antigamente [...] era só uma burocracia. Hoje [...] a Secretaria de Educação [...] documentou que [...] tivesse [...] um supervisor [...] e a própria [...] está presente, [...] era necessário a escola como um todo perceber como estava cada turma e alguns alunos (PROF.18).

Os relatos revelam que a ação avaliativa do conselho de classe vem sendo reconfigurada, o que parece contribuir para o desenvolvimento de relações mais humanizadas com o aluno e com os pares. E da mesma maneira, atualiza a forma de planejar, ensinar, aprender e avaliar pelo professor, além da nova tonalidade à democratização das relações na escola. Quanto à preocupação com o aluno, os professores participantes nos disseram que focam a perspectiva de integralidade do estudante, ao estarem atentos aos diferentes tempos para o aprendizado, as condições sociais envolvendo a composição familiar, as questões de saúde.

Conselho de classe: sentidos da cultura escolar avaliativa

Na autoavaliação docente no conselho de classe relataram aspectos relacionados ao ensino significativo que engaje os alunos e suas demandas:

por que ele não aprende? [...] a gente tem que tomar responsabilidade para si e [...] buscar alguma forma de fazer com que eles consigam acompanhar. Isso também é discutido no coletivo (PROF.1)

eu percebi que o que eu tinha como formação acadêmica e o que era solicitado para a prática de sala de aula não iam resultar em algo significativo [...]. A primeira coisa foi mudar o foco da disciplina e verificar a turma e quais as necessidades (PROF.20).

Nesses termos, a autoavaliação tende a colaborar para a reflexão do trabalho desenvolvido levando os professores a assumirem a responsabilidade pelo processo de ensino e, ainda, empenho e disponibilidade em socializar práticas exitosas, bem como de firmar parcerias. Portanto, faz-se oportuno referenciar Varjal (2021) ao referir que o olhar dos professores a respeito da teleologia educativa é essencial para a prática avaliativa, ou seja, o conhecimento, o debate, a análise, o confronto ou o acolhimento dos discursos aos quais ela está vinculada é imperativo para exercê-la numa concepção emancipadora.

Considerações finais

Reconhecemos que os professores participantes da pesquisa atribuem significados distintos às representações sociais de conselho de classe. Sobressai-se por um lado, uma relação colaborativa entre professores com seus pares, ao conferir um significado mais formativo à sua experiência docente, na direção da profissionalidade. Para tanto, consideram o desempenho do aluno de modo global, assim como avaliam o próprio desempenho envolvido na construção das aprendizagens e, nessa aproximação, reconhecem a possibilidade de avanços. Por outro lado, ainda coexiste uma relação dos professores com seus pares focada na reflexão unilateral sobre o aluno, ao atribuírem significado restrito à verificação do rendimento, conteúdos escolares e classificação de resultados.

Mesmo com o avanço nos debates educacionais sobre os espaços de decisão coletivos, com a democratização das relações interpessoais, bem como, no âmbito operacional, com reserva no calendário escolar da rede para essa reunião, para alguns, tais alterações ainda não garantem proposições na direção de mudanças.

Uma outra questão e que não pode ser desconsiderada, foi a forma do debate nas escolas orientado pela equipe pedagógica. Questionamos as condições objetivas, a

posteriori, de suporte ao que foi pensado e decidido durante os debates realizados ou mesmo o apoio da escola aos professores em seus encaminhamentos.

Esta pesquisa revelou, ainda, que o debate no conselho de classe está ganhando um novo significado: o foco nos índices dos resultados dos exames em larga escala. Tal novidade, não contempla efetivamente o debate pedagógico, porém, pode indicar o foco em estratégias para atingir as metas previstas pelos gestores educacionais. No caso, a prioridade no ranqueamento do desempenho escolar pode, do mesmo modo que a lógica conservadora de foco isolado na avaliação do aluno, indicar o enraizamento simbólico de uma lógica gerencialista. Sendo assim, um pretense impulso ao desenvolvimento educacional pode camuflar a avaliação ancorada na exclusão social e legitimada a partir da educação escolar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jan. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/103-1.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.

FAVA, Gilmar José. O Olhar do Conselho de Escola em um Estudo de Caso: A Falta de Igualdade e Equidade em Meio a Debates Sectários. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.15, n.54, p. 674-698, fev. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2945/0>. Acesso em 29 jul. 2021.

GURA, Vanderléia; SCHNECKENBERG, Marisa. O conselho de classe como processo avaliativo. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011. Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2011. p. 5106-5117. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5464_2979.pdf. Acesso em 30 jul. 2021.

JODELET, Denise. Sobre o ponto de vista: movimento das representações sociais comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, v.19, n.1, p.19-26. 2011.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.; SHIMIZU, A. (org.) **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente, SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63,

p. 768-802, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3253>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, n. 1, ano 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-I8C7UR5\)/Downloads/2456-4713-1-PB.pdf](file:///C:/Users/user/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-I8C7UR5)/Downloads/2456-4713-1-PB.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SANTOS, Maria de Fátima de S.; CRUZ, Fatima Maria L.; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 173-193, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a08.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

VARJAL, Elizabeth. Avaliação: direito à educação e à aprendizagem. In: LIRA, Ana Karina Morais de, FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (orgs.). **Formação continuada de professores da educação superior na UFPE**: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 156-170.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho. In: 23º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 5º Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, 1º Colóquio Íbero-americano de Política e Administração da Educação, 2007. Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, 2007. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf. Acesso em: 29 jan. 2016.

Notas

ⁱ Classificação quanto ao porte das escolas: pequeno, unidades escolares com até 300 alunos; médio, com 301 até 600 alunos; e grande, a partir de 601 alunos.

ⁱⁱ Estabelecemos intervalos de tempo para as três fases criadas: iniciante, para professores com até 5 anos de experiência docente na rede; mediano, professores com experiência docente de 6 a 19 anos na rede; fim de carreira, professores com experiência docente acima de 20 anos na rede.

ⁱⁱⁱ Legenda: EF1 (Ensino Fundamental anos iniciais), EF2 (Ensino Fundamental anos finais), EJA1 (Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento), EJA2 (Educação de Jovens e Adultos - 2º segmento), EI (Educação Infantil). ERU (Escola Regular Urbana), ETIU (Escola de Tempo Integral Urbana), ERR (Escola Regular Rural).

^{iv} O bônus coletivo é pago aos professores e profissionais de educação lotados nas escolas que alcançaram os índices propostos pelo município e o individual para os professores lotados nas escolas que não atingiram as metas estabelecidas, porém tiveram desempenho individual satisfatório.

Sobre as autoras

Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão

Doutoranda em Educação - UFPE. Mestra em Educação - UFPE. Pedagoga no Colégio de Aplicação - UFPE e professora da educação básica pela Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes. E-mail: marcia.brandao@ufpe.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8889-8975>

Fatima Maria Leite Cruz

Psicóloga UFPE (1977), psicóloga educacional (1978 a 2006) redes privada e pública de ensino. Formação Mestrado (1996), Doutorado em Educação (2006) UFPE, Pós-Doutorado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro (2017). Professora UFPE (2006), Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Pesquisadora de processos de ensino, aprendizagem, relações interativas, formação inicial e continuada de professores. Lidera o grupo de pesquisa NUFOPE e integra o LABINT. E-mail: fatimacruz@yahoo.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9620-4424>

Recebido em: 26/05/2021

Aceito para publicação em: 26/06/2021