

Concepções e Práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica: Análise do Conselho de Classe

Evaluation Concepts and Practices in Professional and Technological Education: Analysis of the Class Council

Janete Godoi¹ Juliana de Souza Augustin Pereira² Priscila Juliana da Silva³ Virgínea Aparecida de Lorena⁴

Resumo

Este artigo tem como tema as práticas avaliativas desenvolvidas em um curso técnico de um dos campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. No estudo, priorizou-se a análise das relações entre as concepções e as práticas avaliativas a partir do conselho de classe. O estudo justifica-se por sua atualidade e relevância, pois diversos autores discutem o papel da cultura escolar e das práticas avaliativas como mecanismos de exclusão escolar. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: Quais concepções de avaliação são expressas nas práticas avaliativas do conselho de classe? A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos de Hoffmann (2009), Dalben (1995), Dubet (2003) e Arroyo (2001). A metodologia utilizada para a análise de dados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (1999). Foram utilizados para o levantamento de dados observação participante do conselho de classe e entrevista com uma estudante egressa.

Abstract

The theme of this article is the evaluation practices developed in a technical course of one of the campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology (Brazil). In the study, it was prioritized the analysis of the relations between these conceptions and evaluative practices from class council. The study is justified by their topicality and relevance, because several authors discuss the role of educational culture and evaluation practices as mechanisms of exclusion. The problem that guides the reflection tries to elucidate the following question: Which conceptions of evaluation are expressed in the evaluative practices of the class councils? The analysis of the proposed question is based on the theoretical arguments of Hoffmann (2009), Dalben (1995), Dubet (2003) and Arroyo (2001). The methodology used for data analysis followed the Content Analysis proposed by Bardin (1999). Participant observation of the class council and interview with an graduated student were used for data collection.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Avaliação. Conselho de Classe.

Keywords: Professional and Technological Education. Evaluation. Class Council.

¹ Mestre em Educação (UNIVILLE) - janete@ifsc.edu.br

² Mestre em Educação (UFSC); Especialista em Gestão de Pessoas nas Organizações (UFSC); Psicóloga (UFSC) - jusouza@ifsc.edu.br

³ Doutoranda em Educação (UFPR); Mestre em Educação (PUCPR) - priscila.silva@ifsc.edu.br

⁴ Mestre em Educação (UFPR) - virginea.lorena@ifsc.edu.br

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que investigou as relações entre as práticas avaliativas desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a evasão e o êxito de estudantes dos cursos técnicos. O tema deste artigo são as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas em um curso técnico a partir da análise de uma observação participante de um conselho de classe e de uma entrevista semiestruturada com uma estudante egressa desse curso. O objetivo do artigo é, portanto, identificar e analisar as concepções de avaliação expressas nas práticas avaliativas dos conselhos de classe. A metodologia utilizada para a análise de dados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (1999). Partindo da categoria teórica ‘Concepções de Avaliação’, discutida a partir dos seguintes autores: Hoffmann (2009), Dalben (1995), Dubet (2003), Arroyo (2001), etc agruparam-se elementos em unidades de análise que expressam as concepções de avaliação do conselho de classe nesse curso. Assim, esse artigo apresentará os seguintes itens: fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

1. Fundamentação teórica

O Conselho de Classe é um espaço de reflexão que objetiva encaminhar coletivamente ações para garantir aprendizagem e a permanência dos estudantes nas diversas modalidades e níveis de ensino. Para Dalben (1995, p. 31) esse espaço se constitui como um

[...] órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico das diversas turmas.

Dalben (1995) considera o Conselho de Classe um órgão distinto dentro da organização escolar, pois apresenta três características que o distinguem das demais instâncias colegiadas: “a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; c) a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância;” (DALBEN, 1995, p. 31). Essas três características são também perpassadas pela gestão democrática da escola que busca um trabalho coletivo para o enfrentamento das dificuldades do trabalho pedagógico.

Dalben (1995) analisa o princípio da gestão democrática para discutir as potencialidades e limitações do conselho de classe e conclui que ele é uma instância contraditória, pois em muitos casos se torna uma organização prescritiva e burocrática ao mesmo tempo em que na maioria dos espaços escolares é o único momento de discussão coletiva. Considera-se, também, o Conselho de Classe como expressão das relações pedagógicas da escola e da sociedade. Sua organização e desenvolvimento expõem as contradições e potencialidades das práticas avaliativas evidenciando concepções de avaliação de seus agentes (equipe pedagógica, equipe gestora, professores, estudantes,...). Portanto, sua organização pode adquirir características democráticas e possibilitar a participação de diversos sujeitos da escola, como professores, direção, estudantes, pais, etc. como pode se configurar de modo a restringir essa participação se tornando uma instância controlada e determinada, ou como nos coloca Dalben (1995, p. 38) “[...] reificar relações autoritárias, discriminatórias e excludentes”. Nesse sentido apresentam-se três enfoques do Conselho de Classe que apoiarão a análise dos dados dessa pesquisa: como espaço democrático; como espaço de avaliação da aprendizagem; como espaço de inclusão/exclusão;

Apesar da importância, como espaço coletivo de discussão pedagógica e de sua consolidação na cultura escolar de diferentes instituições educativas, o Conselho de Classe tem sido pouco pesquisado. Segundo Papi (2015), ao analisar a produção científica no período de 2002 a 2011 com foco no Conselho de Classe, foram encontradas 80 pesquisas. Dessas 67 faziam referência ao Conselho de Classe como instância escolar, sendo 11 em nível de doutorado, 55 em nível de mestrado e 1 em nível de mestrado profissionalizante. Das 67 investigações apenas 10 tiveram o conselho de classe como objeto de estudo central. Destaca-se nas conclusões da autora que o Conselho de Classe é um locus “[...] para a compreensão de diversas problemáticas que envolvem a escola, o que indica a abrangência de suas possibilidades” (PAPI, 2015, p. 516).

As concepções dos autores que discutem a avaliação, especialmente a partir da prática avaliativa de sala de aula, podem auxiliar na compreensão da perspectiva avaliativa do Conselho de Classe. Hoffman (2009) discute a avaliação mediadora como alternativa às práticas de avaliação tradicionais que são baseadas apenas em atividades avaliativas de caráter classificatório e que contribuem para que ocorra a evasão e a exclusão escolar. Na avaliação mediadora o processo avaliativo tem como objetivo realizar um diagnóstico da aprendizagem que terá como consequência a reorganização dos objetivos de ensino e de todo planejamento de aula. Desse modo, avaliar é

promover a aprendizagem. Nas palavras da autora, conforme citação abaixo, significa estar próximo, ouvir, perguntar argumentar, ou seja, em sala de aula ou no Conselho de Classe avaliar é dialogar e mediar para garantir a aprendizagem na busca por alternativas metodológicas que proporcionem a aprendizagem do estudante.

O significado primeiro essencial da ação avaliativa mediadora é ‘prestar muita atenção’ [...] eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno mesmo insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, ‘implicantes’, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMAN, 2009, p. 30).

Afonso (2009) apresenta outros conceitos de avaliação, mas com os mesmos ideais democráticos estabelecidos por Hoffman (2009). Para aquele autor a avaliação formativa é um dispositivo pedagógico adequado para promover a igualdade e o sucesso do estudante em seu percurso educativo. Essa forma de avaliar é identificar as dificuldades dos estudantes para enfrentá-las por diversas estratégias pedagógicas. Esse objetivo se concretiza, pois essa forma de avaliação permite que o professor se utilize de diversos instrumentos para analisar o processo de aprendizagem do estudante de modo contínuo.

Esteban (2008), ao realizar a crítica aos modelos de avaliação classificatória, também nos alerta para o processo de negação que ocorre na avaliação do Conselho de Classe ao tornar inconsciente os processos de classificação e exclusão. De acordo com a autora, classificamos estudantes que aprendem e que não aprendem, professores que ensinam e que não ensinam, famílias presentes e não presentes, anunciando as incompetências e incapacidades sem perceber que é no questionar de outra forma que podemos traçar novas estratégias para a aprendizagem. É a busca por romper dicotomias e encontrar as relações que proporciona uma avaliação inclusiva e emancipatória. Nesse sentido a autora propõe novas questões: O que sabem os que não aprendem? O que sabem os que não ensinam? Que saberes são ocultados? A partir de que se define que o outro não sabe? Quem define os padrões de saber e não saber?

Chueri (2008) apresenta uma síntese teórica das concepções de avaliação se utilizando de diversos autores da área educacional. A autora apresenta três concepções de avaliação que estão diretamente relacionadas às tendências pedagógicas. A primeira concepção de avaliação - Examinar para Avaliar - tem como característica principal a utilização de instrumentos como provas e exames. Essas práticas surgiram na pedagogia jesuítica e se expressam nas tendências

pedagógicas brasileiras na pedagogia tradicional que tem como principal metodologia a aula expositiva e os métodos de avaliação que priorizam a memorização de conteúdos.

Uma segunda concepção de avaliação apresentada por Chueri (2008) denomina-se ‘Medir para Avaliar’. Essa concepção está vinculada às alterações sociais do capitalismo industrial e da necessidade de formação de mão de obra qualificada. Assim, seu surgimento ocorre, especialmente, nos Estados Unidos a partir da tendência pedagógica tecnicista que se instaurou no Brasil na década de 1970. Essa concepção de avaliação está relacionada a medição de competências técnicas específicas de modo a intensificar pela escola a divisão das tarefas produtivas instaladas na indústria.

Outra concepção de avaliação apresentada por Chueri (2008) é chamada ‘Avaliar para Classificar ou para Regular. Essa concepção está relacionada às duas concepções anteriores apresentadas, pois sua função, “[...] ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento (CHUERI, 2011, p. 56). Visualiza-se pelas ideias dos autores apresentadas que o Conselho de Classe como espaço de avaliação pode assumir concepções de avaliação diversas desde uma vertente tradicional de classificação e exclusão até um processo contínuo de diagnóstico e reorientação da prática pedagógica. Essas práticas avaliativas do Conselho de Classe podem legitimar desigualdades sociais e contribuir para a exclusão, a evasão escolar e o insucesso.

Dubet (2003, p. 30) discute a escola e a exclusão a partir de um olhar sociológico pensando o lugar da escola “[...] numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão”, retratando os processos próprios da escola que favorecem a segmentação e exclusão e as consequências dessas estruturas nas experiências escolares de professores e estudantes. Por isso ao buscar compreender o Conselho de Classe é necessário pensá-lo para além das estruturas da escola, pois ele expressa também mecanismos sociais de exclusão. Arroyo (1992), ao discutir a cultura do fracasso e da exclusão nas escolas, colabora com as ideias de Dubet (2003) colocando que a cultura da exclusão e do fracasso é legitimadora de práticas que rotulam fracassados, “[...] trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar” (ARROYO, 1992, p.46).

Oliveira (2017), ao analisar o conselho de classe em uma escola pública do Paraná, a partir dos juízos dos professores sobre os estudantes, concluiu que os aspectos sociais extraescolares são

os mais lembrados na avaliação culpabilizando os estudantes pelo seu fracasso. Portanto o Conselho de Classe não provoca o questionamento do professor sobre sua prática pedagógica e mantém uma dinâmica excludente.

Esta dinâmica pode ser compreendida como parte de uma estrutura excludente, que mantém em sua essência a reprodução de uma sociedade de classes, em que os dominantes tendem a se manter em sua posição, assim como os dominados (OLIVEIRA, 2017, p.11).

O conselho de classe como espaço democrático oferece na instituição participação aos estudantes. No entanto, nas falas e práticas, observa-se uma priorização na avaliação de aspectos comportamentais, assumindo o objetivo de adaptar a turma ao curso e à instituição. Essa tendência reprodutivista coloca a avaliação como um processo de julgamento dos aspectos comportamentais dos estudantes, restando pouco espaço para a avaliação da aprendizagem de fato, no sentido de debate sobre como promover atividades pedagógicas que auxiliem o estudante nesse processo de tornar-se autônomo.

Considera-se que avaliar é transversal ao ensino-aprendizagem, portanto, não é possível desvincular os julgamentos comportamentais utilizados como critérios de classificação pelos professores desse processo, pois eles impactam em todos os outros elementos desse processo, como, por exemplo, a relação professor-aluno e as estratégias de ensino adotadas. Além disso, os julgamentos comuns na cultura escolar representam concepções e práticas de exclusão social naturalizados e estão relacionados às categorias de classe, gênero, raça, sexualidade, entre outras que hierarquizam os sujeitos no interior da escola e na sociedade, conforme o estudo de Oliveira (2017) demonstrou e como discutido por Dubet (2003) e Arroyo (1992). Neste sentido é necessário compreender o estudante como um todo, inclusive em seus aspectos atitudinais, mas para se utilizar desse conhecimento no planejamento de ensino e promover pelo processo de ensino-aprendizagem a construção de atitudes de autonomia no estudante. É necessário fazer novas perguntas como propõe Esteban (2008).

2. Metodologia

Esta pesquisa seguiu uma abordagem metodológica qualitativa, pois, conforme Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), considera a importância do ambiente na configuração da

personalidade, nos problemas e na realidade dos sujeitos. Além disso, de acordo com Triviños (1987), na pesquisa qualitativa os resultados podem ser expressos em descrições, em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas, com fragmentos de entrevistas, etc. Por isso, optou-se por realizar a coleta de dados por meio de dois instrumentos que possibilitam utilizar as falas dos sujeitos: entrevista semiestruturada e observação participante.

Segundo Flick (2009) a entrevista semiestruturada pode ter três tipos de questões. Elas podem ser abertas, porque podem ser respondidas pelo entrevistado utilizando seu conhecimento. Elas podem ser direcionadas pela teoria ou pelas hipóteses que o pesquisador já elaborou e também podem ser confrontativas, ou seja, colocar em questão as teorias e as questões apresentadas pelo entrevistado. Assim foram realizadas entrevistas direcionadas com uma estudante egressa de um curso técnico com o objetivo de compreender o impacto das práticas avaliativas na permanência e no êxito dos estudantes dos cursos técnicos. As perguntas foram elaboradas a partir de pesquisa exploratória não apresentada neste artigo, a partir da qual mapearam-se os números da evasão e os instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelos professores do curso, a partir da análise dos planos de ensino, e de aplicação de questionários com estudantes evadidos e egressos da instituição.

Segundo Gil (1999, p. 113) a observação participante é: “[...] participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo, ou de uma situação determinada”. Já para Richardson (1999, p. 261) neste tipo de observação “[...] o observador não é apenas um espectador do fato em estudo, ele se coloca na posição e ao mesmo nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser estudado”. Nesta pesquisa a observação participante ocorreu em outubro de 2017 no período vespertino em um conselho de classe de uma turma ingressante de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Estavam presentes nove professores e duas pedagogas da equipe pedagógica do câmpus. O conselho de classe observado ocorreu na metade do semestre letivo e contou com a participação dos líderes de turma no momento inicial. Sua organização teve um momento prévio em que o líder de turma se reuniu com os demais colegas e coletivamente preencheu uma avaliação de todas as disciplinas do semestre. Essa ficha avaliativa é entregue ao setor pedagógico e serve de roteiro para a fala inicial dos estudantes no conselho de classe.

Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa adotou-se as seguintes siglas: Egressa A, Orientadora A e B e Professor de A a I. As falas dos líderes de turma não farão parte do

artigo, pois eles são menores de 18 anos e não foram obtidas autorizações formais para uso de suas falas.

A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Para Triviños (1987) a análise de conteúdo auxilia no estudo das motivações, atitudes e valores ajudando a desvendar a ideologia que a primeira vista não se apresenta com clareza ao pesquisador. Essa análise seguiu três passos definidos por Bardin (1999): 1) Pré-análise: Ver o conjunto; Extrair as particularidades do documento; Categorização e classificação; 2) Descrição Analítica: Problematização dos documentos; Busca por sentidos mais amplos; 3) Interpretação Referencial: Articulação entre os objetivos da pesquisa, a base teórica adotada e os dados empíricos.

Para o processo de análise, as falas do conselho de classe observado e da entrevista realizada foram transcritas. Com a transcrição revisada, foi realizada uma primeira leitura para visualizar o texto como um todo e as primeiras marcações de falas relacionadas com os conceitos teóricos sobre avaliação. Desse modo, essa pesquisa optou por analisar os dados a partir da categoria teórica ‘Concepção de Avaliação’ destacada na fundamentação teórica. Em seguida iniciou-se o processo de busca de sentidos no texto por meio de uma segunda leitura. Após foram agrupados conjuntos de frases a partir de proximidades denominadas unidades de análise. Por fim articulando-se os objetivos da pesquisa, as teorias e os dados classificados definiram-se as categorias e unidades de análise conforme quadro 1.

Quadro 1 - Categoria e Unidades de Análise

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
Observação Participante do Conselho de Classe	Concepção de Avaliação	● Aspectos comportamentais dos estudantes e da turma; ● Aprendizagem traduzida em notas; ● Instrumentos de avaliação; ● Recuperação; ● Conselho de classe; ● Diálogo com professores ou relação professor aluno;
Entrevista Semiestruturada com Estudante Egressa		

3. As práticas avaliativas e o conselho de classe

Este item apresenta a análise de dados em dois subitens denominados: 1) O Conselho de Classe como Espaço de Julgamento do Estudante e 2) As Relações e Práticas da Instituição a Partir do Olhar de uma Estudante Egressa. O primeiro apresenta a análise da observação participante realizada no conselho de classe e o segundo a análise da entrevista com a estudante egressa.

3.1. O Conselho de Classe como Espaço de Julgamento do Estudante

Na análise da transcrição do Conselho de Classe, partindo-se da categoria Concepção de Avaliação, classificaram-se duas unidades de análise: Aspectos comportamentais dos estudantes e da turma e Aprendizagem traduzida em notas. Neste item apresenta-se a análise do Conselho de Classe a partir das falas dos agentes presentes no conselho de classe em articulação com a fundamentação teórica discutida anteriormente.

Conforme pode-se observar nos trechos a seguir, as falas dos professores A, B e C foram realizadas para os líderes como uma avaliação geral da turma. O professor A realiza uma fala que ao mesmo tempo busca a motivação dos estudantes a partir de seu potencial, mas finaliza sua fala com um aviso que nos remete a um processo de avaliação ao qual o professor ‘vigia’ seus estudantes. Dessa forma, está implícita em sua fala uma avaliação dos aspectos comportamentais dos estudantes que está sendo observada e julgada.

Professor A: [...] Vocês colocaram aí que já tem experiência de metade de ensino médio e vieram para cá mas às vezes parece que o comportamento de vocês é de oitava fase [...] às vezes não condiz essa experiência de vida que vocês já trazem com realmente aquilo que a gente vê mas eu vejo, e ainda estou investigando um potencial que tem ali, e eu acredito que vocês tem grande potencial também para a área especificamente de química e eu vejo ali que a sala de vocês tem bastante potencial, eu estou satisfeito. Estou satisfeito agora. Pode ser que na próxima avaliação eu não esteja.

Os professores B e C seguem sua análise da turma avaliando também os aspectos comportamentais. Nestes trechos as ausências reforçam que a avaliação da aprendizagem da turma não está em pauta, mas sim o comportamento dos estudantes. Por sua vez o professor F trás a questão de utilizar a prova como forma de pressão, pois ao enviá-la para casa para que o estudante peça a assinatura do pai como ciência do resultado do filho, destaca ainda que após conversa com o pai do estudante, houve uma melhora no comportamento, no entanto elucida que sua relação com

o estudante não parece ser muito tranquila e transfere a sua responsabilidade de adotar nova prática em sala de aula ao estudante.

Professor B: [...] eu também estou satisfeito com vocês. Aparentemente parece, por enquanto, eu acho tranquilo. [...] não acho que tem tanto problema de conversa [...] já que a nossa aula é a primeira do contraturno e vocês estão dormindo ainda [...] mas eu acho que a grande maioria é bem comprometida vocês sabem disso, há poucos casos descompromissados.

Professor C: O que eu penso todo mundo já falou. É uma boa turma que tem um pouco de conversa mas o que eu gosto da turma é que se você chama a atenção eles atendem, eles param. [...] eu acho que a turma está passando por esse processo de amadurecimento. Quando você chega aqui [...] é tudo muito novo, muito diferente, dá uma euforia. Eu senti essa euforia no início e agora está começando a perceber que tem uma diferença na postura da turma, principalmente na realização de atividades em sala.

Professor F: Esse aluno depois que levou a prova de matemática para casa o pai assinou e já veio falar comigo e ele já mudou bastante, a nota está baixa, mas ele tem melhorado. [...] ele é bastante intragável [...]. Eu fui agora na sala coloquei no quadro entregar tais exercícios até 17h30min daí ele levanta a mão e pergunta: professor, é para entregar? Não escreve na carteira que depois eu corrijo aí.

O conselho de classe como espaço democrático oferece na instituição participação aos estudantes. No entanto, nas falas e práticas, observa-se uma priorização na avaliação de aspectos comportamentais, assumindo o objetivo de adaptar a turma e os estudantes ao curso e à instituição. Essa tendência reprodutivista coloca a avaliação como um processo de julgamento dos aspectos comportamentais dos estudantes, restando pouco espaço para a avaliação da aprendizagem de fato.

Hoffman (1998) destaca que os “Conselhos de Classe” não surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram “encomendados” a partir de exigências burocráticas; neste sentido, o objetivo de avaliar o processo e atuação dos agentes envolvidos resume-se a julgar o estudante e o que ele pode melhorar para que obtenha melhores resultados.

As afirmações do professor D, que estão abaixo, remetem a ideia de que seu único instrumento de avaliação é a tarefa e que os critérios para avaliá-la não estão claros. O que seria este conversar com ele? Por que não há problema em não fazer a tarefa? Esta prática pode apresentar, ao longo das aulas, pesos e medidas diferenciados de avaliação ou mesmo desconsiderar a importância de utilizar outros instrumentos que oportunizem aos estudantes expressar seus conhecimentos. No entanto, pode-se perceber que esse professor, em sua fala, desconstrói e contraria um movimento hegemônico do grupo de professores do curso, o qual se explicita como uma concepção de avaliação classificatória discutidos por Hoffman (2009) e Esteban (2008). Desse

modo, pode-se inferir que as práticas avaliativas do professor D têm potencial para uma concepção dialógica.

Professor D: Eu não fiz prova só tarefas e alguns, às vezes, alguns ficam devendo tarefas. Não vejo nenhum problema. Não baixa a média final. Eles conversam.. Que bom que eles conversam comigo então nesse ponto não dá para reclamar não. A concentração está bem legal assim talvez focar mais nas questões das tarefas [...] É só uma maneira diferente de avaliação.

Nos demais posicionamentos apresentados no trecho da conversa entre os professores, ficou explícita a concepção de aprendizagem vinculada à nota. Observamos também que o critério para chamar os pais é justamente a dificuldade apresentada por meio de notas. Este critério poderá transferir aos familiares a responsabilidade neste processo avaliativo. Será que as dificuldades representadas numericamente foram diagnosticadas ao longo do semestre e os objetivos de ensino e o planejamento das aulas foi reorganizado? Neste caso, fundamentamos a importância do diálogo e do acompanhamento por meio da avaliação mediadora como alternativas metodológicas que reconhecem as dificuldades dos estudantes como parte do processo de aprendizagem. Portanto, visualiza-se neste trecho a estrutura geral do conselho de classe baseado na classificação por notas e na tomada de ações já previamente classificada em ‘Chamar os pais’ ou em encaminhamento para o setor pedagógico pelo ‘Conversar com estudante’. Nesse sentido novas perguntas nesse processo já estruturado poderiam qualificar a discussão para o processo de ensino-aprendizagem de forma ampla e coletiva.

Professor G: Dificuldade em física, matemática. Ela está com 6 em Física.

Professor G: Não, por enquanto acho que mais uma conversa

Professor H: [...] vai ficar de volta. Na verdade a nota está 6,6. Eu acho que em nota está melhor, ele está começando a ir, mas está faltando demais, ele só tem física e ele falta. É mais fácil ele faltar na minha aula do que no basquete.

Professor G: Ela conversa demais. Chamar ela. Está com 5,5 em física.

Professor G: Ela é tranquila, mas está com nota bem baixa em física: 2,7. Chamar pais.

Professor B: [...] a nota, por exemplo, a maioria foi nota muito boa e alta também tivemos os extremos notas altas e aquele poucos bem baixas também mas eu acho que a grande maioria é bem comprometida vocês sabem disso.

Orientadora: Vocês acham que precisa chamar os pais?

Visualiza-se que, do mesmo modo como constatado por Oliveira (2017), há uma dinâmica de responsabilização do estudante pelo seu processo de aprendizagem própria da cultura escolar excludente, característica das dinâmicas sociais no mundo social em que vivemos. O desafio que

se coloca ao conselho de classe é encontrar caminhos para alteração dessa realidade a partir de seu desvelamento e desnaturalização.

O espaço burocratizado do conselho de classe dificilmente aborda questões como “O que o estudante não compreendeu?” e “Por que não compreendeu?” “O que posso melhorar em minha prática para melhorar sua compreensão?”, privilegiando as questões comportamentais dos alunos.

3.2. As Relações e Práticas da Instituição a Partir do Olhar de uma Estudante Egressa

A análise da entrevista realizada com uma estudante egressa estabeleceu-se a partir da categoria Concepções de Avaliação e quatro unidades de análise, quais sejam: Instrumentos de avaliação; Recuperação; Conselho de classe; Diálogo com professores ou relação professor aluno;. Essas categorias serão discutidas e analisadas no diálogo entre os referenciais teóricos e as falas da estudante.

Nos trechos abaixo a estudante demonstra ter consciência de que a prova não é a melhor ferramenta para medir o conhecimento, pois não permite a visualização das condições pessoais em que os estudantes se encontram no momento de sua aplicação. Entretanto, afirma que a mesma é o principal instrumento de avaliação utilizado pela maioria dos professores. Além disso, pouco reconhecimento por parte dos mesmos nas produções práticas apresentadas por meio de relatórios. Seria o conhecimento teórico mais relevante do que a prática para o processo avaliativo destes professores?

Egressa A: A principal ferramenta é a clássica prova, todos os semestres foi utilizado esse recurso. Têm alguns professores [...], por exemplo, a professora de sociologia, ela não faz uma prova [...] sempre propunha uma ferramenta diferente seja por redação do ENEM, seja por simulado ou algumas coisas diferentes, mas os professores de exatas eles tem essa inclinação para prova, eles precisam de algo concreto para visualizar o que o aluno sabe numerar, quantificar o conhecimento do aluno. Então a nossa sala é campeã em reprovado em prova, a gente reprovava muito, muito, muito porque a gente acreditava que essa não era a melhor ferramenta para medir o conhecimento do aluno. Tanto é que a gente falava o conhecimento não pode ser mensurado, eu estou fazendo o exercício aqui, o professor precisa ver que estou participando da aula, mas chega na hora da prova tira um cinco, mas a prova não prevê que eu fui dedicada, que eu estou doente, minha mãe está mal, minha vó está fazendo uma cirurgia, eu estou com uma dor de cabeça, sei lá, a prova não tem como controlar isso. Então no geral a gente reclama muito disso, mas o principal era a prova.

Essa fala da estudante reforça, ainda, alguns posicionamentos apresentados anteriormente por professores no que tange aos poucos instrumentos utilizados, em sua maioria, para avaliar a

aprendizagem dos estudantes. Ao afirmar que a prova não permite a visualização das condições pessoais, a estudante parece desabafar alguns sentimentos vivenciados por ela ou colegas em algum momento de prova que talvez tenham dificultado o êxito. Isto comprova novamente a importância de avaliar por meio de diferentes instrumentos, como também enfatiza Hoffman (2009), de entender as falas e argumentos dos estudantes, ouvindo suas perguntas, conversando com eles em todos os momentos. Essa prática oportuniza-os a tornarem-se ativos no processo avaliativo podendo expressar seus conhecimentos de diferentes formas.

Em sua fala, a estudante descreve a avaliação como instrumento utilizado para “medir conhecimento”. Este termo pode ter sido construído ao longo do processo estudantil da mesma, remetendo sua visão no processo avaliativo como medida classificatória do conhecimento, ao mesmo tempo em que demonstra sua discordância nesta prática por afirmar que o conhecimento não é mensurável.

Apesar de trazer a tona que o principal instrumento de avaliação utilizado pelos professores é a prova, a estudante não deixa de apontar alguns professores que utilizam-se de outros instrumentos de avaliação em sala. As falas da estudante demonstram que esta prática é mais visível em áreas da ciências humanas. A estudante afirma que o fato de não acreditar neste instrumento era a causa das reprovações da turma. Esta fala sinaliza a importância de um planejamento construído pelos professores de forma coletiva, inclusiva e emancipatória. Neste sentido, a estudante expressa a concepção de avaliação dialógica proposta por Hoffman (2009), ao defender a importância de outras estratégias de avaliação que permitam a expressão da aprendizagem do estudante de formas distintas.

Egressa A: O relatório de experimentos eram realizados alguns mas o que geralmente a gente fazia, por exemplo, [...] um monte de experimentos em um relatório só no lugar de fazer um monte de relatório. [...] isso não tinha tanto peso, não tinha tanta expressividade na nota final, era uma prática mais deixada de lado, era um principalmente esses métodos de avaliação. Praticamente nunca foi contado a participação nas primeiras aulas, talvez um pouco de participação, claro, nas exatas, mas nas humanas a participação era fundamental porque você precisa discutir ali o que está acontecendo já nas aulas, e a assiduidade nunca contou ponto se o aluno vem ou não vem, o importante é que ele vá bem na prova, é basicamente isso, não tinha outras estratégias de avaliações.

Com relação à recuperação da aprendizagem, na visão da estudante, os professores não dedicam um tempo suficiente para retomar os erros dos estudantes em cada momento em que se submetem ao processo avaliativo. Cada etapa é tratada de forma isolada e a ausência de diversos

instrumentos de avaliação dificulta a percepção do processo de aprendizagem de modo contínuo. Por isso que, conforme nos aponta Afonso (2009), avaliar é identificar as dificuldades dos estudantes para enfrentá-las por diversas estratégias pedagógicas, neste caso, salientamos a importância da retomada da explicação como forma de recuperação e não a correção por si só.

Diante do contexto de dificuldade de diálogo com os professores e responsabilização do estudante como único agente no processo de aprendizagem, visualiza-se na fala da estudante que a parceria entre os colegas da turma para estudar e tentar compreender os conteúdos foi a alternativa encontrada para aprender.

Egressa A: Assim, e aí era essas duas estratégias: uma era fazer oral ou escrita no quadro e a outra era deixar que os alunos façam a correção mas, por exemplo, essa de correção se eu errei de novo eu não vou ter uma explicação, eu vou ter que procurar sozinha e nas correções tanto de quadro quanto horas tinham momentos que era muito corrido, muito corrido porque tinha que prestar atenção no conteúdo e se não se perdia, na verdade se ganharia tempo com isso então geralmente o professor lia uma questão e dava a resposta certa. A gente não parava para pensar porque as outras estavam erradas porque aquela ali é mais correta não fazia ... então o pessoal tinha que recorrer ao colega de sala ou a monitoria, isso era o que acontecia, a gente não sabia o certo porque tinha. E se o aluno vai mal o problema é basicamente dele, ele que vai ter que se virar pra recuperar, eles não dão muita oportunidade assim de retomar o conteúdo.

A estudante relata a falta de abertura no Conselho de Classe para que efetivamente sejam tratados dos problemas pedagógicos vivenciados nas aulas, como também a percepção da turma em relação a ocorrência de marcação pessoal por parte dos professores após o Conselho de Classe. Apresenta que, muitas vezes, os mesmos interpretavam os apontamentos dos estudantes num contexto mais pessoal que profissional. A estudante explicita o peso que considerava ser líder de turma. Na opinião dessa estudante, a posição de líder a deixava mais exposta aos questionamentos dos professores após o Conselho de Classe, até mesmo algumas situações em que houve retaliação por parte de professores em relação aos estudantes, fazendo uso da avaliação. Por outro lado, a estudante relata também que alguns professores não se importavam muito com o que acontecia nos Pré-Conselhos. Vivências não muito positivas ao longo dos Conselhos de Classe fez com que a turma optasse por não levar mais as dificuldades para o Conselho de Classe, tentando resolver diretamente com o professor. Ou, ainda, suportando a situação até o final da Unidade Curricular, a fim de não terem problemas de relacionamento com os professores ou evitar frustração por não serem solucionadas as dificuldades, já que percebiam que as dificuldades dos semestres anteriores também não haviam sido resolvidas.

Egressa A: O Conselho de classe é muito complicado, muito complicado. Primeiro que assim, a gente como líder, a gente participava dos pré-conselhos e o que a gente via primeiro de verdade, é que a gente não tem abertura pra falar o que a gente realmente quer falar [...] Porque assim, primeiro que você sente uma marcação pessoal, mesmo você sendo líder, quando você é líder então, às vezes acontecia de o professor te marcar, você falava no conselho e eles levavam como se eu tivesse falando, e não a representante de classe falando [...] A gente colocava isso para turma “olha, não vamos colocar coisa que vai afetar a gente”, tanto é que ninguém queria pegar a liderança, justamente por esse motivo, porque não queria ser prejudicado, e a gente via que isso acontecia sabe, dos professores sim os líderes porque eles chegavam lá e falavam. Outra coisa, é que os professores não dão a mínima para o que é falado no pré-conselhos [...] Professores que a gente falava no conselho daqui a pouco eles vinham tirar satisfação das pessoas na sala de aula, tipo assim “eu não entendi o que vocês disseram no conselho, eu quero que vocês me expliquem o que vocês falaram no conselho de classe” e como professor tem, você vem que alguns professores no patamar alto assim, parece que estão num pedestal assim, tu não consegue verbalizar, não consegue ter um diálogo, Então às vezes a gente nem levava pro conselho se era o professor que a gente conseguisse conversar a gente conversava e tentava negociar com ele e deixava passar batido pelo conselho. Professores que a gente sabia que já tinha histórico de nada feito, a gente também não levava pro conselho porque via que aquilo não ia dar resultado sabe, era uma desesperança sabe, a gente sabia que tinha que levar e a gente falava “olha vamos se queimar com o professor, ele vai marcar nossa turma”. Às vezes acontecia de tipo “ai mudei agora só porque vocês fizeram isso eu vou ferrar vocês na prova” e a gente sentia isso, a gente via o nível da avaliação mudando, a correção sendo mais rigorosa

As falas acima se articulam com a análise do conselho de classe realizada no item anterior. Por um lado, há certa culpabilização do estudante pelo seu fracasso e, por outro, há o silenciamento de suas falas por meio de posturas por vezes autoritárias. Desse modo, o conselho de classe projetado para possibilitar relações democráticas - um espaço de diálogo entre os envolvidos, incluindo a participação dos representantes de turma - mostra suas contradições ao reforçar as relações de poder entre professores e estudantes, quando resulta em punições em sala de aula. Essas práticas avaliativas contribuem para a exclusão, a evasão escolar e o insucesso, reproduzindo mecanismos de exclusão social como discutem Dubet (2003) e Arroyo (1992).

Egressa A: Tinham professores que às vezes a gente podia discordar, que existiam professores que a gente podia discutir uma aula sobre aquilo lá e ele ia estar aberto. E existem professores que é aquilo, pronto e acabou, são metódicos. E aí como fazer esse diálogo é bem complicado porque você tem aquela questão de os professores reclamarem tal, “não gosto que falem mal de mim na frente dos meus colegas e tal aí porque vai passar impressão de que não sou um bom professor” e fica meio difícil porque você tá ali naquela posição como líder, você não pode teoricamente ferir o profissional e isso é complicado porque o professor por vezes não sabe separar o que a gente tá falando do profissional dele, parece que a gente tá falando da pessoa sabe, e às vezes não, a gente tá falando que eu não to sendo boa, e eu acho que falta o espírito de coletividade entre eles, de ver que um pode ajudar o outro, se um tem dificuldade de fazer slides bons, o outro tem slides ótimos, eles podem se ajudar assim como uma turma coopera e se ajuda pra que cada aluno consiga evoluir e levar as pessoas pra frente, não vejo que isso acontece com os professores.

Reforçando esses processos de exclusão e silenciamento, visualiza-se que o receio das atitudes dos professores levam os estudantes a acumularem as reclamações para o final da Unidade Curricular no curso, quando têm a garantia de que os mesmos não retornam a dar aulas para a turma num próximo semestre.

Egressa A: E aí é isso que acontece, você tem muito receio de chegar pro professor e falar alguma coisa, tanto é que você pode perceber que as críticas surgem muito mais no último semestre que o professor dá aula para aquela turma, porque os alunos sabem que no outro semestre não vão precisar da aprovação daquele professor, então se torna muito mais fácil pra falar mal, pra criticar alguma coisa do âmbito profissional, porque você sabe que não vai rolar nada aí que possa te prejudicar. Pode perceber isso, que quando acaba história é assim, quando acaba geografia é assim, quando acaba física ou química com algum professor é assim, essas coisas assim você pode perceber.

Ressalta-se que nesse contexto apresentado pela estudante, a prática de realização do Conselho de Classe pode transformar-se num espaço de relação de poder, impedindo o êxito dos estudantes por conta da falta de diálogo entre todos os envolvidos, tornando-o uma instância contraditória, conforme nos aponta Dalben (1995), em que ora pode ser uma organização democrática ora reforçar relações autoritárias.

O Conselho de Classe é apresentado pela estudante como um espaço que favorece a segmentação e exclusão e, como discute Dubet (2003), as consequências dessas estruturas nas experiências escolares de professores e estudantes. Entretanto, na opinião da estudante há também alguns professores mais acessíveis para aceitar a crítica e em seu relato alguns professores demonstram preocupação em relação às opiniões dos estudantes.

Diante da análise apresentada, visualiza-se que os processos de exclusão são sutis e se manifestam nas práticas avaliativas de modo naturalizado, dificultando que as relações sociais da escola se tornem democráticas. Assim, cabe problematizar o cotidiano da escola a partir de novas perguntas, como nos propõe Esteban (2008), para romper as hierarquias e encontrar as relações que proporcionam uma avaliação dialógica.

Considerações Finais

De modo geral, mostrando uma tendência para concepções de avaliação classificatórias, as discussões do Conselho de Classe não trazem aspectos metodológicos e evitam discutir o trabalho

dos professores em sala de aula. A centralidade do processo educativo está no estudante e em suas ‘deficiências’, responsabilizando os mesmos e suas famílias pelo fracasso escolar. Tal afirmação se confirma especialmente quando são ressaltadas as ausências e os silenciamentos e não as frequências. Percebe-se a ausência de discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e em uma abordagem relacional em que todos os agentes do processo educativo repensem suas práticas. Assim, as práticas avaliativas explicitadas nas repetições apontam para o processo de exclusão escolar legitimado na cultura escolar da instituição conforme discutem Arroyo (1992) e Dubet (2003). Visualiza-se nas análises que o Conselho de Classe se constitui principalmente como um espaço burocratizado em que o nome de cada aluno é chamado e em seguida classificado da seguinte forma: Chamar pais – estudantes com notas baixas; Chamar aluno no Pedagógico – pequenos problemas de nota e/ou comportamento. Não há espaço para pensar a aprendizagem do estudante de modo coletivo ou mesmo de forma metodológica, bem como não se discute a atuação dos professores em sala de aula.

No entanto, apesar dessa tendência classificatória expressa nas práticas avaliativas do conselho de classe, visualiza-se outras concepções de alguns professores que remetem a possibilidade de diálogo junto aos estudantes. Mesmo que timidamente, algumas práticas de retomada das fragilidades no processo avaliativo entre a turma e professores estão se concretizando. Isso se torna mais visível quando há maior abertura para atividades mais participativas durante as aulas, favorecendo uma relação de maior proximidade entre estudantes e professores, no caso de algumas Unidades Curriculares da área de conhecimento das Ciências Humanas, presente em alguns relatos da estudante entrevistada. Conclui-se que é necessário discutir com o grupo de professores essas concepções de avaliação expressas em seus discursos como forma de desnaturalizar as práticas pedagógicas e desvelar suas concepções políticas e sociais expressas em suas ações. Dessa forma, desenvolver discussões com todos os envolvidos no processo pedagógico pode possibilitar as alterações das práticas pedagógicas e avaliativas autoritárias. Assim como constituir o Conselho de Classe como espaço de reflexão e construção coletiva, onde todos possam contribuir para melhorias no processo de maneira a constituí-lo como um verdadeiro espaço democrático.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARROYO, M. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. Revista Em Aberto: Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Editora 70, 1999.
- DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.
- CHUERI, M. S. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>
- DUBET, F. **Escola e exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito & Desafio**: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre; Editora Mediação, 23ª edição, 1998.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- OLIVEIRA, J. M. **Categorias do juízo professoral em conselhos de classe**: entre interpretações, julgamentos e implicações. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- PAPI, S. O. G. **Conselho de classe**: que colegiado é esse? Estudos de Avaliação em Educação. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015.
- TREVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.