

MÔNICA GALANTE GORINI GUERRA

CONSELHO DE CLASSE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2006

MÔNICA GALANTE GORINI GUERRA

CONSELHO DE CLASSE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

GUERRA, Mônica Galante Gorini, *Conselho de classe: que espaço é esse?*
São Paulo: s.n.,2006.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientador: Professora Doutora Fernanda Liberali.

Formação de professores, Pesquisa Crítica Colaborativa.

Palavras-chave: Conselho de Classe, Reflexão Crítica, Formação de Coordenadores Pedagógicos, Teoria da Atividade.

Comissão Julgadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, ___ de _____ de _____.

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais, que não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido de sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola que busca de uma educação melhor a cada dia.”

(Alarcão, 2001)

Agradecimento Especial

À Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali que partilhou comigo suas experiências de educadora.

Obrigada pelo carinho e incentivo, pelas discussões e análises de dados que me ajudaram a compreender que devemos lutar por uma escola mais participativa e democrática, produzindo sua própria cultura, construindo o conhecimento de forma coletiva e preocupando-se com a formação contínua de seus profissionais, caminhando assim para uma escola reflexiva.

AGRADECIMENTOS

À Lourdes, mãe e avó sempre, por me ensinar que o tempo não é mais que uma sucessão interminável de bateres de corações alimentados por gestos de ternura.

Ao João Paulo, meu marido, por me ajudar a acreditar que o conhecimento é real, porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante.

A todos os meus amigos do LAEL que mesmo nos momentos difíceis estávamos juntos, pois no processo de construção do conhecimento, amadurecemos com nossos sofrimentos e com as alegrias das descobertas que vamos fazendo do mundo, de nós mesmos e dos outros.

A amiga Valdete Fuga pela colaboração e amizade.

Aos professores do LAEL, em especial à Professora Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães e à Professora Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, por suas aulas que me ensinaram que os saberes da experiência não são saberes comuns, semelhante aos demais, pois é na prática reflexiva que o conhecimento se produz, unindo teoria e prática e, sendo assim, os saberes da experiência são formadores de todos os outros saberes.

Às amigas Maria Cristina Damianovic e Mona Mohamad Hawi cuja troca de experiências, dedicação e entusiasmo, enriqueceram a caminhada que me trouxe até aqui.

Ao bom Deus, pelo dom da vida, possibilitando-me o prazer de construir a minha existência.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender e analisar criticamente sob a ótica da Linguística Aplicada, o conselho de classe em uma escola estadual, na zona sul de São Paulo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio no período noturno. O estudo se insere no grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar – PUC –SP) e está fundamentado na Teoria da Atividade (Engestrom, 1994 e Leontiev 1977/2003) para compreender a organização e concepção da atividade conselho de classe, apoiando-se na concepção sócio-histórica do desenvolvimento (Vygotsky, 1987). Além disso, tem como base teórica a compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin 1953/1992) e a avaliação dentro de uma perspectiva crítica, que objetiva a formação do pensamento autônomo e criativo (Alvarez 2002 e Kemmis, 1987), desenvolvendo diferentes formas de argumentar. Esta pesquisa foi realizada tendo como metodologia a pesquisa crítica de cunho colaborativo (Magalhães, 1998/2002 e Liberali, 1999/2002), que é um processo investigativo com o objetivo de compreender e de transformar práticas pedagógicas, e está apoiado na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Os dados foram coletados através de gravações e filmagens dos conselhos de classe, sendo interpretados comparativamente. Para análise dos dados foi utilizado o plano geral do texto, buscando visualizar o conjunto temático dos discursos ocorridos no conselho de classe e os tipos de seqüências prototípicas (Bronckart, 1997 e 2006).

Os resultados demonstraram que os primeiros conselhos de classe eram utilizados como um espaço para a construção de uma avaliação, que se resumia em determinar se o aluno estava aprovado ou retido frente as notas abaixo da média que apresentava. Esta visão de avaliação não era coerente com o significado que o coordenador afirmou em entrevista que estava construído pelo corpo docente, ou seja uma avaliação global, crítica e reflexiva. Com relação à divisão do trabalho no conselho de classe, está centrada somente no coordenador pedagógico, que determina o resultado final do aluno sem buscar argumentos ou levar os professores à reflexão, distancia todos os participantes da construção do objeto na atividade. Nesse sentido, pôde-se observar, também, que após a construção da planilha reflexiva realizada em colaboração com a pesquisadora, ocorreram significativas transformações.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand and analyze under the optic of the Applied Linguistic, the academic council in a state school, in the zone of São Paulo, in Education to Young and Adults (EYA) (EJA) High Scholl in the night shift. The study is inserted in the group of research LACE (Language in Activities in the Scholar Context – PUC – SP) and it is based in Activity of the Theory (Engestrom, 1994 and Leontiev 1977/2003) to understand the organization and the conception of the activity academic council, supporting itself on the social-historical conception of the development (Vygotsky,1987). Besides, it also has as theoretical base the dialogic characteristics of the language (Backthin 1953/1992) and the evaluation inside a critical perspective that objectifies the formation of the autonomous and creative thought (Alvarez, 2002 and Kemmis, 1987) developing different ways to argue. This research has been accomplished using as methodology the critical research with a collaborate (Magalhães 1998 e 2002 and Liberali 1999) that is an investigating process with the aim of understanding and transforming pedagogical practices and it is based on a social historical cultural perspective.

The data had been collected through the recordings and shootings of the academic council being comparatively interpreted. To the analysis of the data a general plan of the text had been used trying to visualize the thematic set of the speeches that occurred in the academic council and the kinds of prototypic sequences (Bronckart, 1997 e 2006).

The results pointed out that the first academic councils were being used as a space to construction of an evaluation that just determined if the student was or wasn't approved facing the grades under the average he had obtained. This view of the evaluation wasn't coherent with the meaning the coordinator affirmed he was constructing by the faculty, or either, a global, critical and reflexive evaluation. In relation to the work division in the academic council, it is only centered in the pedagogical coordinator, who determines the final result of the student without looking for arguments or conducting the teachers to reflect, he only drives all the participants apart from the construction of the objective in the activity. Therefore, it could also be observed that after the construction of the reflexive spread sheet, accomplished together with the researcher some significant transformation took place.

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução | 01 |
| 1- Fundamentação Teórica | 05 |
| 1.1. - O conselho de classe na perspectiva crítica: formação de professores e a construção da avaliação | 07 |
| 1.1.1. - Formação de professores e coordenadores – caminhando para a reflexão | 07 |
| 1.1.2. - Conselho de Classe – referências históricas e formais | 13 |
| 1.1.3. - Legislação: orientações e reflexões sobre o conselho de classe | 14 |
| 1.1.4. - Conselho de Classe: um espaço para a avaliação em uma perspectiva crítica.... | 15 |
| 1.1.5. - Educação de Jovens e Adultos (EJA) – contexto histórico e desafio | 17 |
| 1.2.- Psicologia Sócio-Histórico-Cultural: referências à Vygotsky..... | 20 |
| 1.2.1. - Mediação Simbólica | 20 |
| 1.2.2. - Construção de conhecimento – colaboração - ZPD | 23 |
| 1.2.3. - Sentidos e Significados | 27 |
| 1.3.- Teoria da Atividade (T.A.) | 28 |
| 1.3.1. - Os estudos vygotskinianos e o desenvolvimento da T.A. | 30 |
| 1.3.2. - Sujeito | 34 |
| 1.3.3. - Artefato | 35 |
| 1.3.4. - Objeto e Motivo | 35 |
| 1.3.5. - A Teoria da Atividade na perspectiva de Engeström | 36 |
| 1.4 - A linguagem para a compreensão e transformação da ação: perspectiva bakhtiniana. ... | 42 |
| 1.5.- A análise de dados dentro do enquadre bakhtiniano | 45 |
| 1.5.1. - Compreendendo as ações de linguagem | 46 |
| 1.5.2. - Tipos de discurso | 48 |
| 1.5.3. - Seqüências prototípicas | 51 |
| 2.- Metodologia de Pesquisa | 56 |
| 2.1.- Definição e justificativa da escolha da metodologia de pesquisa | 57 |
| 2.2.- Contexto em que a pesquisa foi realizada | 60 |
| 2.2.1. - Informações sobre a turma focal | 67 |
| 2.2.2.- Informações sobre os participantes | 68 |
| 2.2.3.- A pesquisadora | 69 |
| 2.2.4.- O coordenador pedagógico participante | 70 |

| | |
|--|-------|
| 2.2.5.- Professores – participantes | 70 |
| 2.3.- Procedimentos para coleta de dados | 71 |
| 2.4.- Procedimentos para análise de dados | 74 |
| 2.5.- Aspectos éticos | 78 |
| 2.6.- Questões de credibilidade | 79 |
| 3.- Análise e discussão dos resultados | 80 |
| 3.1.- Critérios estabelecidos pela legislação e plano de gestão | 82 |
| 3.2.- Caracterização da atividade: conselho de classe | 83 |
| 3.2.1.- Primeiro Conselho de Classe: Contexto de produção e Caracterização dos elementos da atividade | 86 |
| 3.2.2.- Segundo Conselho de Classe: Contexto de produção e Caracterização dos elementos da atividade | 100 |
| 3.2.3.- Terceiro Conselho de Classe: Contexto de produção e Caracterização dos elementos da atividade | 115 |
| 3.3.- Transformações ocorridas no Conselho de classe | 132 |
| Considerações Finais | 145 |
| Referências Bibliográficas | 148 |
| Anexos | 163 |
| 1.- Plano de ação | I |
| 2.- Primeiro Conselho | III |
| 3.- Quadro Geral reduzido do primeiro conselho | X |
| 4.- Segundo Conselho | XIII |
| 5.- Quadro Geral Reduzido do segundo conselho | XXII |
| 6.- Terceiro Conselho | XXIV |
| 7.- Quadro Geral Reduzido do terceiro conselho | XXXII |
| 8.- Entrevista 1 (E1) | XXXV |
| 9.- Entrevista 2 (E2) | XXXIX |
| 10.- Entrevista 3 (E3) | XLIV |
| 11.- Perfil Pedagógico | XLIX |
| 12.- Planilhas Reflexivas | L |

Introdução

Introdução

Há cada vez mais uma preocupação com a investigação de problemas do uso da linguagem em contextos educacionais, tais como (Polifemi, 1998; Lessa, 2003 Celani, 2002) e cada dia aumenta o interesse pelo estudo das pessoas em ação no mundo. É nítido o crescimento, também, com relação à preocupação quanto a formação contínua e a construção de caminhos para desenvolvermos educadores reflexivos (Shimoura, 2005) e seguros para lidarem com desafios, incertezas e imprevisibilidade, pois esses fatores são o motor propulsor para o desenvolvimento de várias atividades no âmbito escolar.

No contexto de formação contínua, conheci alguns trabalhos que se preocupam com o coordenador pedagógico e o seu processo reflexivo, como os de (Liberali 1994, Romero,1998 e Ninin 2002). Frequentei o curso “O papel do coordenador pedagógico no processo reflexivo do professor” oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE - PUC – SP), buscando aprimorar a minha atuação enquanto coordenadora pedagógica.

De fato, a COGEAE e poucas instituições oferecem um curso de extensão universitária neste assunto e durante este curso comecei a escrever um projeto para o mestrado com objetivo de refletir sobre a construção da avaliação no conselho de classe na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual. A escolha por uma escola pública se deve ao fato de ser um local de democratização do saber, ou seja, um local onde todos podem ter acesso ao ensino, local de construção de princípios democráticos e de cidadania. O foco da pesquisa é a EJA, pois enquanto pesquisadora assumo um compromisso contra a discriminação e exclusão de pessoas jovens e adultas, a favor da ampliação do acesso escolar, possibilitando melhorar a qualidade de vida destas pessoas.

A necessidade de desenvolver esta pesquisa surgiu da minha prática como coordenadora pedagógica, ao observar o discurso construído pelos professores e o meu próprio discurso na mediação durante os conselhos de classe em que acompanhava. Pude perceber um distanciamento entre a teoria e a prática dos professores quanto à avaliação dos alunos e muitas vezes, percebi que seus enunciados baseavam-se em critérios pessoais, descontextualizados da prática de sala de aula. Tal fato me fez repensar a função da avaliação no âmbito escolar e nossos discursos como educadores comprometidos com a formação de cidadãos para a composição de

uma sociedade mais justa e democrática. Desde então, repenso sempre o meu papel e busquei o curso de extensão na COGEAE, sobre “ O papel do coordenador pedagógico na processo reflexivo do professor”, onde aprendi a desenvolver o processo de reflexão crítica, utilizando a narrativa pessoal como instrumento de reflexão, aquilatando muito minha prática profissional.

A partir daí, em fevereiro de 2005, ingressei no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

Como integrante do Grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar), certificado pela PUC-SP, cujo objetivo é desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição dos sujeitos, sobre as formas de participação, e sobre a constituição dos sentidos e significados em educação, visando desenvolver e aprofundar um quadro-teórico metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares, bem como a minha atuação como coordenadora pedagógica há 8 anos, compreendo a necessidade de desenvolver um trabalho no contexto de classe, locus de construção da avaliação dos alunos, enfocando a colaboração e a reflexão sobre as práticas discursivas.

Ao cursar o mestrado, com a finalidade de entender minha própria prática e desenvolver o meu projeto de pesquisa que enfatizava o conselho de classe, pois é uma atividade que ao meu ver deve ser refletida, tive oportunidade de compreender o processo colaborativo entre os coordenadores pedagógicos e professores como ponto inicial para ocorrer transformações no âmbito escolar. Essa visão foi ampliada através da compreensão de que essas transformações só ocorrem mediante um processo reflexivo crítico sobre nossas próprias ações.

Nesse sentido, observei que a prática reflexiva (Alarcão, 1996,2001; Liberali, 1994; Magalhães,1994; Nóvoa,1995 e Smyth,1992) sempre está embasada em práticas discursivas entre os participantes, com foco na compreensão de suas práticas e na melhor atuação em diferentes situações. Assim, comecei a questionar como realmente estava estruturado o conselho de classe e sua constituição ao avaliarmos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Perguntei-me, também, como as regras e a divisão do trabalho estavam organizadas e o que possibilitava mudanças ao trabalharmos com o coordenador pedagógico, compreendendo o conselho de classe como um espaço para a construção da avaliação.

Dando continuidade aos meus estudos, observei que o conselho de classe é abordado por Dalben(2004) quanto a importância e possibilidades para conhecimento da avaliação do projeto

político pedagógico que se realiza no cotidiano das práticas escolares e Fongaro (1998) quanto a importância dos relatórios para registros avaliativos dos alunos, mas não encontrei pesquisas no que tange à reflexão sobre os discursos da avaliação que é construída dos alunos durante o conselho de classe e na atuação do coordenador pedagógico em sua mediação, em uma perspectiva crítica, bem como à luz da Teoria da Atividade. Considero esse tema de extrema necessidade, uma vez que o conselho de classe é um local onde coordenadores e professores devem desenvolver um processo de reflexão crítica que lhes possibilitem perceber as influências de seu contexto sócio-cultural e questionar as visões tácitas do mundo.

Sendo assim, acredito que através dos discursos dos participantes do conselho de classe, posso compreender como ele se estrutura, entendendo os papéis dos participantes e, dessa forma, colaborar na construção de conhecimentos para que transformações ocorram através de um processo reflexivo crítico. Quanto à organização discursiva e lingüística-discursiva e suas funções na formação de profissionais crítico-reflexivos, apóio-me em Liberali (2004, 2000, 1998) ; Damianovic, (2004), Ninin (2002), Melão (2001) , Motta (2004) e Romero (1998).

Logo, esse estudo apresenta as seguintes questões:

- Como se caracteriza a atividade conselho de classe? Dentro desta questão discutirei os sujeitos e os papéis que assumem, a construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho juntamente com a participação da comunidade nesta atividade.
- Quais transformações ocorreram no conselho de classe quanto aos sujeitos e os papéis que assumem, a construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho juntamente com a participação da comunidade nesta atividade ao longo dessa pesquisa?

Enquanto educadora preocupo-me em promover transformações no contexto escolar e na atuação de coordenadores pedagógicos tendo em mente um trabalho sócio, histórico e cultural desenvolvido por participantes dentro de um contexto escolar permeado pela linguagem, buscando assim, construir valores, sentidos e significados.

Nesse sentido, a linguagem envolve os setores da vida social, educacional e econômica, apresentando papel relevante na construção dos contextos sociais em que vivemos (Celani, 2002). Assim, esta pesquisa se insere na Lingüística Aplicada e entrelaça seu estudo com as contribuições dos conhecimentos relacionados à Educação, Pedagogia, Análise do Discurso e Sociologia. Essas áreas e seus domínios do saber não podem ser tratados individualmente, mas

como afirma Celani (2004:130), a Linguística Aplicada deve ser vista como *‘fio condutor e até mesmo uma filosofia epistemológica, “a filosofia da descoberta”, como interagimos a nossa volta’*. Essa visão transdisciplinar nos remete a justaposição de saberes e a participação dos pesquisadores com o enquadre vygotskiano, salientando a importância da intervenção do outro na transmissão do conhecimento.

Com base nesses pressupostos, com o objetivo de responder as questões apresentadas, organizei esta pesquisa discutindo no primeiro capítulo questões teóricas referentes à psicologia sócio-histórico-cultural (Vygotsky 1926/1996, 1930/2002, 1934/1996, 1934/2003 e 1927/1996), à Teoria da Atividade (Leontiev 1978, 1978/2003 e 1981, Engeström 1987, 1999 e 2003), e a dialogia (Bakhtin, 1929/1999 e 1997). Em seguida, discuto a reflexão crítica na formação de professores e coordenadores (Magalhães 1994b, 2002; Nóvoa, 1995; Schon 1992, 1998; Kincheloe, 1997 e Celani, 2002), a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Freire, 1980; Sauner, 2002), o conselho de classe como espaço de avaliação dos alunos (Dalben, 2004; Fongaro, 1998) e apresento o quadro de análise com base no interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997/1999).

No segundo capítulo, discorro sobre a metodologia de pesquisa utilizada para a concretização desta pesquisa. Inicialmente enfoco a definição e justificativa da escolha da metodologia, o contexto em que foi realizada, informações sobre os participantes, procedimentos utilizados para a coleta de dados e termino o capítulo demonstrando os procedimentos de análise, questões éticas e questões de credibilidade da pesquisa.

No terceiro capítulo, discuto os dados através de quadros para uma melhor organização, observando os tipos de seqüências prototípicas presentes. Sendo assim, procuro compreender a atividade em questão e se as seqüências argumentativas e explicativas presentes colaboram para a uma reflexão crítica dos participantes.

Nas considerações finais, apresento as reflexões desta pesquisa com objetivo de apoiar futuros estudos dentro da mesma linha e contribuir para o desenvolvimento de coordenadores pedagógicos e professores.

Fundamentação Teórica

1- Fundamentação Teórica

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir pressupostos teóricos que sustentam este trabalho e que me possibilitaram responder as questões desta pesquisa. Penso que as práticas pedagógicas (discursos e ações) influenciam a formação da identidade e, também, o resultado da aprendizagem. Nesse contexto, a Teoria da Atividade possibilita investigar e constatar os fatores que exercem efeito na construção da avaliação dos alunos no Conselho de Classe. Esta pesquisa está fundamentada na Teoria da Atividade, tendo como princípio que aprendizagem e desenvolvimento são processos mediados.

Busco com a Teoria da Atividade investigar e compreender os processos em que os fatores sociais, culturais e históricos modificam o ser humano no seu desenvolvimento e, também, modificam as forças que os transformaram. Logo, o processo ensino-aprendizagem é compreendido como uma via de mão dupla, dialética, em que o meio me transforma eu também estou transformando o meio. Para entender esses aspectos, utilizo a atividade Conselho de classe como foco de minha atenção.

Na primeira seção deste capítulo, apresento o conselho de classe na perspectiva crítica, abordando o processo de formação de professores e coordenadores reflexivos e a avaliação no conselho de classe. Esses pontos possibilitaram perceber se existem aspectos relacionados à reflexão crítica no discurso dos participantes da atividade *Conselho de Classe*. A linguagem é vista como elemento constitutivo na construção colaborativa do conhecimento pois realiza conflitos, negociações, possibilidades e restrições. É enfocada a Educação de Jovens e Adultos, seu contexto histórico e desafios, já que para entender a avaliação é necessário, ater-se a sua dimensão prática e discursiva considerando que ensino-aprendizagem é construção, participação, compreensão e integração dos conhecimentos.

Nas segunda e terceira seções, abordo o conselho de classe como uma atividade humana coletiva na perspectiva da Teoria da Atividade. Os estudos vygotskynianos (1930/2002, 1934/2003, 1934/1996) são apresentados como alicerce para abordar a Teoria da Atividade (Leontiev 1959/1998, 1977/2003 e Engestrom, 1999 e 2003), os seus elementos, princípios e círculo expansivo.

Na quarta seção, a linguagem é apresentada sob a perspectiva bakhtiniana, com foco na compreensão e transformação da ação dos participantes.

E finalizando, na quinta seção apresento o arcabouço teórico que sustenta a análise dos dados.

1.1– O conselho de classe na perspectiva crítica: formação de professores e a construção da avaliação.

O conselho de classe é uma atividade¹ em que a avaliação é constituída a partir das experiências vividas na sala de aula. A construção da avaliação é feita através da oportunidade de rever métodos, uma vez que, os professores juntamente com o coordenador pedagógico refletem sobre os acontecimentos escolares e juntos analisam a atitude a ser tomada (Dalben, 2004). Sendo assim, o foco é a troca de experiências e a reflexão antes da decisão, enfatizando a transformação da ação (Liberali, 1998).

Nesse sentido, para que tal atitude aconteça os professores e coordenadores precisam entender que o ensino-aprendizagem requer reflexão e troca de experiências, a fim de que os professores desenvolvam o pensamento crítico. Esse pensamento é primordial para que o conselho de classe seja um espaço, onde se sintam livres para colocar-se, para expressar suas idéias e pontos de vista (Brookfield, 1987). Cada professor traz as suas experiências e a de seus alunos, que são socialmente construídas (Vygotsky, 1930/2002) e que passam a fazer parte do conselho de classe. O coordenador pode, então, estimular os professores a verbalizarem as suas experiências, uma vez que através dessas enunciações demonstram como está sendo construída a avaliação dos alunos.

1.1.1 - Formação de professores e coordenadores – caminhando para a reflexão

Ao pensar em formação de professores assumo determinadas posturas ideológicas, culturas e epistemológicas relativas ao ensino, aos professores e ao coordenador pedagógico (Perrenoud, 2002). Nesse sentido, acredito que a formação de professores e coordenadores deve ser permeada por situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência da própria profissão e de suas limitações sociais, ideológicas e culturais (Torres, 2003). Logo percebo que

¹ O termo atividade será explicado na próxima seção

com a atual crise na sociedade referente à educação, professores e coordenadores buscam alternativas para o seu trabalho.

Abordo a formação de professores, pois o coordenador pedagógico na escola estadual de São Paulo é uma função que não necessita concurso público e somente um plano de ação dos professores interessados da escola é submetido a votação pelos demais colegas de trabalho e pela direção e de acordo com Estefogo (2001: 34) “*no que diz respeito a formação de professores reflexivos, o coordenador também tem o seu papel crucial. Ele também questiona e participa no processo de negociação para a solução de problemas levantados pelos professores*”. Logo, a meu ver se pretendemos que os professores sejam reflexivos e acreditamos no papel do coordenador pedagógico, não deveria existir diferenciação na contratação dos coordenadores.

No mesmo sentido, quanto à formação dos professores, Nóvoa (1995) aborda que tem-se deixado de lado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se” e, assim, não compreende que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Por outro lado, também, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos da instituição escolar.

De acordo com Magalhães (2002, 1994b), Schon (1992,1998), Gomes (2001), Kincheloe (1997) e Celani (2002), a formação do professor está enraizada em uma concepção epistemológica que foi herança do positivismo que predominou durante o século XX. Sendo assim, existe uma formação profissional incentivando a técnica, com foco na resolução de problemas da prática através da aplicação de teorias e técnicas de investigações e estudos feitos em escolas, pois uma vez que são assimiladas através de repetição ou de treinamento acreditam que possam ser aplicadas em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, baseado em um currículo universitário em competências práticas e na resolução de problemas no conhecimento sistemático que já foi construído.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2000) apresenta uma reflexão referente à prática feita pelo professor, em que ele compreende o seu próprio pensamento, refletindo de modo crítico sobre a sua prática. Não é somente aprender a pensar, mas estamos abordando um pensar epistêmico que integre as capacidades básicas de pensamento com os elementos conceituais, possibilitando o ser humano a compreender o momento histórico o qual está inserido (Garcia, 1996).

O enfoque desta pesquisa é a linguagem como mediadora das práticas discursivas durante a construção da avaliação em um conselho de classe. Sendo assim, é pelo diálogo entre o coordenador pedagógico e os professores em um contexto de reflexão crítica que é possível observar e perceber os problemas do cotidiano escolar buscando soluções cabíveis. Nesse sentido, a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores meios para desenvolver um pensamento autônomo que proporcione as dinâmicas de um trabalho livre e criativo com foco à construção de uma identidade profissional.

Avançando nessa discussão, Nóvoa (1995:5) afirma que : “ *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (...)*”. Compartilhando o mesmo pressuposto, Liberali (1994, 2000,2004) argumenta que refletir é um ato consciente que leva a revisar crítica e racionalmente aquilo que se faz, objetivando a reformulação da ação e sendo assim, entende-se que a atividade conselho de classe, como um espaço propício para a reflexão, não refletir só para avaliar, mas para repensar novas atitudes e posicionamentos. Esse espaço é composto de várias vozes , de vários saberes já que para Gómez (1995:103):

“ a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações, a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”

A reflexão pode ser integrada significativamente através de situações e argumentações que possibilitem ao ser humano interpretar a realidade concreta em que vive organizando as suas experiências, porque para Gómez 1995: 104 : “*a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência.*” A influência do social aparece bem marcada durante a reflexão e ao interligar este fato com a teoria da atividade abordada neste estudo, bem como pelos conceitos vygotskinianos que serão apresentados na próxima seção, ressaltam o professor e o coordenador que trazem consigo suas teorias, suas práticas anteriores e atuais procurando construir essa cultura com os indivíduos que o rodeiam .

Dentro desse panorama, é a partir da ação partilhada que se constrói o conhecimento e neste contexto de pesquisa é de suma importância o desenvolvimento de um trabalho de colaboração entre o coordenador pedagógico e os professores.

Para Romero (1998:22): é necessário fazer uma distinção entre cooperação e colaboração. À luz de Damon e Phelps (1988, apud Bailey, 1996), a autora apresenta que a cooperação pode ser compreendida como um trabalho conjunto de um grupo com foco em uma tarefa subdividida em partes que se completam individualmente. A colaboração é algo mais amplo, envolve o trabalho e o aprendizado em grupo por meio de interações face-a-face. Logo, esta pesquisa, tem como pressuposto que a interação do coordenador pedagógico com os professores durante o conselho de classe é uma ação construída em conjunto, busca por transformar práticas, negociando ações e todo o resultado deve ser claramente observado na ação e na transformação do outro.

Com foco em buscar o crescimento individual e o desenvolvimento do grupo, todos devem trabalhar para alcançar metas mediante construções conjuntas. De acordo com Duranti (1986), a ação colaborativa depende de todos os participantes que estão envolvidos e faz-se necessário a negociação de sentidos à luz dos pressupostos vygotkianos. Durante o conselho de classe, todos os participantes devem avaliar os alunos de forma colaborativa. Sendo assim, faz-se necessário uma constante negociação de sentidos entre os participantes para que todos verbalizem as suas experiências, concordâncias e discordâncias relacionando seus pensamentos, seus paradigmas aos discursos dos outros e vice-versa.

Nesse sentido, percebemos que a colaboração pode gerar conflitos, questionamentos, críticas e realmente esses aspectos oportunizarão o crescimento e a tomada de decisão por todos do grupo.

Na busca de entender melhor o outro, colocar-se com empatia na tomada de decisões, o objetivo de transformação que está presente fica mais claro e nos direcionam a enfrentar os desafios juntos, levando para reflexões sobre as nossas ações e buscando a reconstrução de passos em caminhos que já trilhamos. O papel do outro (Bakthin 1929/1999) nesse processo é primordial e como afirma Magalhães e Celani (2001:4): *“a condição social da aprendizagem e o papel crucial dos outros na aprendizagem e no desenvolvimento através da mediação da*

linguagem; o processo de internalização; e a relação dialética entre conceitos científicos e espontâneos” deixa bem claro que a colaboração pode ser entendida como uma ferramenta para que o coordenador pedagógico construa “*negociações e renegociações de significados situadas no mundo e isso implica que o entendimento e a experiência estejam em constante interação*” (Lave e Wenger, 2002:169).

Compartilhando o mesmo pensamento, Freire (2001:168) argumenta que “*só o ser que se tornou, através de sua longa experiência no mundo, capaz de significar o mundo é capaz de mudar o mundo e é incapaz de não mudar*”, ou seja, vivemos como seres humanos a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar e é essa dialética de poder e não poder que coloca o meu ser ao mesmo tempo objeto da história, e no momento que nos reconhecemos como objeto da história passamos a ser sujeito dessa história.

O autor afirma que é exatamente “*essa possibilidade de ultrapassar a condição de objeto e alcançar a condição de sujeito fazedor de mundo, refazedor de mundo, que nos alimenta...*” que nos leva a transformação, a reconstrução e a busca de novos caminhos.

No conselho de classe, essa busca pela transformação na construção da avaliação dos alunos pode ser observada pela linguagem dos participantes e “*ho momento que nós inventamos uma linguagem e a produção social dessa linguagem, mudar é possível. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso, não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, como uma dimensão individual. Mas a mudança é possível!*” (Freire, 2001:168). A colaboração é um processo complexo sendo necessário à participação de todos. Quando o coordenador pedagógico pensa em colaborar é necessário ter ciência que implica em conflitos, tensões, distanciamentos e compreensões sobre e nos discursos durante o conselho de classe relacionando-os com valores e metas definidos pela escola em seu projeto político pedagógico.

Trabalhar em grupo durante o conselho de classe é primordial porque trabalhamos com a interação entre os membros da equipe, é possível construir um significado do quanto é relevante a dimensão da construção social do pensamento e do raciocínio em contextos de discussão sobre a avaliação dos alunos, pois “*o raciocínio sobre um argumento específico dentre aqueles*

propostos se constrói muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores: em outras palavras, ocorre um ‘pensar em conjunto’(..).” (Pontecorvo, 2005:71-73). A autora atribui a esse fenômeno o nome de “*co-construção de raciocínio*”, que se manifesta de diferentes formas conversacionais, onde o objeto do discurso é compartilhado entre os participantes, ou durante as interações verbais. O fio condutor do discurso passa naturalmente de um participante para o outro ou, também, pela retomada com o objetivo de acrescentar variações, elaborações, compartilhando experiências.

Dessa forma, dentro de uma pedagogia crítica, através do apoio e construção mútua, aprendemos a desafiar as nossas falhas e também a dos nossos colegas de trabalho, confiando nos pontos fortes e nos completando através das trocas de experiências . Tal atitude contribui para que o coordenador pedagógico redistribua o poder durante o conselho de classe com todos os participantes e na sociedade no geral levando a uma mudança emancipatória que para Alarcão (2001) vai refletir em um movimento que distancia das relações opressivas presentes na sociedade. Uma mudança que possibilite refletir interesses democráticos para tomar consciência da profissionalidade e responsabilidade individual e coletiva ao desempenhar o nosso papel na política educativa durante o conselho de classe.

Para Cook-Sather (2002) os relacionamentos que envolvem poder muitas vezes não dispõem de espaço ouvir, ou seja estar aberto a ouvir os outros, refletir, negociar. Durante o conselho de classe, o coordenador pedagógico precisa estar aberto a ouvir os participantes, porque essas outras vozes juntas podem apontar novos caminhos . Esse respeito a voz dos outros é de suma importância, pois para Brookfield (1995) serve como um guia entre os processos educacionais e as experiências escolares. Nesse sentido, a participação ajuda a construir uma avaliação colaborativa, diminuir ansiedades, angústias e construir bases democráticas dentro da instituição escolar. A participação com equidade de valores de todos durante o conselho de classe, orienta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos construindo, assim, uma avaliação crítica dentro do contexto escolar.

Na descoberta de novos caminhos, para nós *‘verdadeiramente conquistarmos as regiões incultas em nosso trabalho de educadores é necessário não apenas sobreviver nelas, mas fazer com que façam sentido para os outros. E é essa tarefa do diretor, do coordenador, do professor.*

Fazer com que a construção do conhecimento na escola, na sala de aula, ‘faça sentido’ para os alunos. Talvez seja esse o maior desafio de todos.” (Celani, 2004:51).

Nesse mesmo pressuposto, Liberali (2003), ressalta que o desenvolvimento das capacidades de linguagem na formação dos professores favorece a construção de novos discursos na e sobre a escola e que essa análise de linguagem mobiliza os professores à compreensão dos significados das escolhas feitas durante as suas aulas e a quais interesses essas escolhas estão relacionadas. Nesta pesquisa, foi observado isso nos discursos sobre e da avaliação.

O que esta discussão está tentando mostrar é que esta pesquisa estuda a construção da avaliação dentro do conselho de classe e, nesse caso, deve-se ter claro que um panorama social que exige um trabalho dentro de uma pedagogia crítica através da colaboração, possibilita observar nos relatos ocorridos no conselho de classe, as práticas de linguagem implicadas nas dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento em uma situação de comunicação, e para analisar essas interpretações feitas pelos participantes, deve-se relacioná-las com a identidade social, com as representações que eles possuem sobre a linguagem e com as funções que privilegiam sobre a avaliação dos alunos através de análises cuidadosamente conduzidas.

1.1.2 – Conselho de classe – referências históricas e formais

Conhecer as origens do conselho de classe é fundamental, pois fornece bases para compreensão da orientação política inicial e os rumos dados até os dias atuais, nos possibilitando redimensionar o passado e construir novas práticas.

O estudo da origem dos conselhos de classe no Brasil (Rocha 1986 e Dalben 1992) possibilita constatar que sua implantação advém da necessidade sentida pela comunidade escolar, supondo uma função de cunho essencialmente pedagógico, buscando auxiliar o processo avaliativo a partir da necessidade de maior conhecimento do aluno. Assim, os conselhos de classe, aglutinariam as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, possibilitando análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos.

No entanto através de pesquisas desenvolvidas por Dalben (1992) e Fongaro (1998), constatou-se que os conselhos de classe desenvolvem momentos de análise para verbalizarem

notas e a avaliação escolar presos à medidas de rendimento, sendo o aluno o portador de problemas quanto a falta de estudo, falta de assiduidade e falta de interesse.

Assim, tudo transcorria em uma relação individualizada e de isolamento profissional. Essa situação pode ser relacionada com a organização da escola, no contexto da implantação da lei nº 5692/71, que estruturava o sistema educacional, num clima político pautado pelo autoritarismo, excluindo a participação de setores representativos da sociedade. Muitas ações ocorridas no conselho de classe buscavam controlar e racionalizar os nossos motivos e atos (Bourdieu, 1992).

As concepções de ensino e avaliação, nesse contexto, estavam enraizadas na necessidade de controle interno do fenômeno pedagógico, transmitindo conteúdos instrucionais definidos por especialistas e assim, justificava-se a prática dos conselhos de classe presa à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores. e de acordo com Dalben (2004: 37), mesmo hoje regidos pela lei nº 9394/96 esse problema permanece na maioria dos cotidianos escolares.

1.1.3. – Legislação : orientações e reflexões sobre o conselho de classe

O conselho de classe é um órgão colegiado em que *“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 dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.”* (Dalben, 2004:31). De acordo com a autora, o conselho de classe apresenta como características principais, a forma de participação direta de todos os profissionais que atuam no processo pedagógico; uma organização interdisciplinar e apresenta como centro do trabalho a avaliação dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que os processos e artefatos de avaliação utilizados durante o conselho de classe são importantes, pois são eles que vão mediar a construção da avaliação. Nesse sentido, Dalben (2004) reforça que os artefatos de avaliação utilizados no conselho de classe são desconsiderados e assim *“perde-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nas áreas de conhecimento, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação discente nelas produzidos”* (p:39). Essa pesquisa pretende, com a utilização da planilha reflexiva elaborada com o auxílio da pesquisadora, resgatar a riqueza dos posicionamentos múltiplos que uma discussão coletiva colaborativa proporciona.

Outro dado importante está registrado no parecer CEE nº 67/98 – CEF/CEM (aprovado em 18-3-98) da legislação vigente no Estado de São Paulo, que estabelece a composição quanto aos participantes do conselho de classe:

Artigo 21 – Os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.

É importante ressaltar, que a maioria das escolas não convida os alunos ou seus representantes para participarem do conselho. Na verdade, muitos educadores e pais desconhecem a existência de tal artigo e mesmo que o coordenador pedagógico esteja ciente da legislação não convida os alunos, como é o caso da escola em que esta pesquisa se realiza.

1.1.4 – Conselho de classe: um espaço para avaliação em uma perspectiva crítica

Ao me referir sobre a avaliação, tenho claro que uma das tarefas da educação é construir um ensino-aprendizagem reflexivo, sentido e vivido como um processo presente em todos os aspectos do cotidiano escolar .

Desse modo, à luz dos estudos realizados por Fidalgo (2003), Álvarez Méndez (1993,2002), Vasconcellos (2003,2005), a avaliação é uma ótima oportunidade para que os aprendizes coloquem em prática seus conhecimentos, defendam suas idéias, seus objetivos e seus saberes. É nesse momento de prática que afloraram as dúvidas e as inseguranças para que, de forma colaborativa, seja possível avançar para o conhecimento.

Ao compreender avaliar como uma “*atividade crítica de aprendizagem*” (Alvarez Méndez, 1993), torna-se possível entender que através da avaliação adquirimos conhecimentos que serão um norte para a nossa prática profissional:

“... avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente comprometido com a racionalidade 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 descobrimento.”(Alvarez Mendez, 1993:66)

Nesse mesmo raciocínio, deve-se ter claro que a contradição possui um papel importante no processo de conhecimento, já que mobiliza o ser humano, é a *“força motriz do processo didático”* (Danilov 1968) e o autor ainda relembra a questão da zona de desenvolvimento proximal, porque *“o que importa não é qualquer dificuldade, mas o sistema de dificuldades que alterna com as condições favoráveis para que os alunos as superem e que conduza ao domínio dos conhecimentos científicos e ao incremento das energias cognoscitivas dos alunos”* p:61.

À luz dessas idéias, é necessário *“aprender sobre e com a avaliação”* (Alvarez Méndez, 2002), porque ela atua a serviço do conhecimento e da aprendizagem. Logo é possível aprender com a avaliação e assim ela torna-se importante no momento da informação prática dos professores sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos. Lembra-nos Freire (1980p:25): *“estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”* e nesse sentido, a avaliação do outro é fundamental na constituição do ser humano e na orientação de suas ações. O conselho de classe é um momento de fundamental importância para a finalização parcial da avaliação dos alunos, pois é nesse espaço os participantes podem desconstruir e reconstruir sua prática, buscando avaliar os alunos frente aos objetivos propostos, pautados em critérios estabelecidos em que a linguagem é o instrumento propiciador da compreensão da própria prática possibilitando uma transformação.

No entanto, esse processo não é tão simples, e Fullan (1996) ressalta que é necessária uma mudança nas formas de criação dos espaços onde os professores interagem, para que possam redefinir sua identidade, seus papéis e seus discursos. A necessidade de mudança nos conselhos de classe pode ser percebida, uma vez que ele é visto somente como um espaço burocrático (Dalben, 2004 e Fongaro, 1998) para definição da aprovação ou não dos alunos, não se preocupando com os critérios.

Contudo, seria importante repensar o conselho de classe com função de possibilitar a análise crítica da realidade educacional, através da observação de avanços, resolvendo problemas novos em que o ato de avaliar possa ser uma fonte de conhecimentos e de novos objetivos a serem alcançados permanentemente ao longo do processo educativo, ressaltando a questão da igualdade e da inclusão (Pennycook, 2001).

Nesse sentido, a avaliação escolar relaciona-se com a concepção de homem e de sociedade apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola (Vasconcellos, 2003). Essa ação é a ideal, mas o que existe é uma distância entre o prescrito (o que foi planejado, o que está no Projeto Político Pedagógico e na lei) da atividade realizada (nesta pesquisa o conselho de classe).

É possível observar que existe uma contradição ao analisar as atividades propostas, as aulas e, principalmente, as enunciações dos professores e coordenador pedagógico durante o conselho de classe.

De acordo com Vasconcellos (2005:56):

“É justamente aqui que encontramos uma distorção: de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isto ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando a que os professores simplesmente ‘esqueçam’ quais foram os objetivos propostos. Temos que superar esta contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática”.

No quadro da Lingüística Aplicada no contexto escolar, de acordo com Pennycook (2001), ressalta-se a questão da igualdade, da inclusão e da diferença. Nesse sentido, no processo avaliativo, o ser humano se constitui como “*agente responsável pelo seu dizer*” (Bronckart, 1997/1999:11), já que é capaz de agir, baseando-se nos conhecimentos apropriados nas interações sociais e verbais e sendo assim, as representações dos participantes do conselho de classe precisam estabelecer um nível mínimo de concordância para que possam transformar um evento em um ação significativa.

Caminhando nessa reflexão, baseada na teoria da atividade, este estudo ao abordar o conselho de classe como espaço para construção da avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário conhecer um histórico desse segmento educacional.

1.1.5 – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – contexto histórico e desafios

A Educação de Jovens e Adultos- (EJA) tem seu histórico em torno da História da Educação do Brasil e principalmente a história dos modelos econômicos e políticos, ou seja, as histórias das relações de poder, dos grupos sociais que estão no exercício do poder (Freire Araújo, 1989 e Paiva, 1973).

Os primeiros cursos noturnos para maiores de quatorze anos, de que se tem conhecimento, foram criados pela Reforma Leôncio de Carvalho, a partir do Decreto Nº 7.247, de 19/4/1878. Esses cursos eram oferecidos para pessoas do sexo masculino e no Município da Corte (Sauner, 2002:55), resultando em insucesso. No período republicano, a partir da reforma de Luís Alves, no início do século XX, através da Lei Rocha Vaz, criou-se várias escolas noturnas e em 1916 Olavo Bilac fundou a Liga da Defesa tendo por um dos objetivos principais combater o analfabetismo.

A partir da Revolução de 30, com a demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia-se a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. De acordo com Antunha (1987), principalmente de 30 em diante, construiu-se o sistema educativo brasileiro, elaborado em alguns princípios básicos e inscritos em especial na Constituição de 1934, que em seu artigo 150, referente à educação de adultos, institui “ *o ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos*”.

Na década de 40, de acordo com Paiva (1973), aconteceram várias iniciativas políticas e pedagógicas de importância, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a criação do INEP, estimulando estudos nessa área, o aparecimento das primeiras escolas de ensino supletivo, lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o objetivo de elaborar material didático, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) e o Seminário de Educação de Adultos em 1949.

Estas campanhas se extinguíram antes do final da década de 40, devido às críticas referentes às deficiências administrativas e financeiras. Ainda na década de 50 surgiram muitas críticas devido ao caráter superficial do aprendizado, ao curto período e à inadequação do método para a população adulta, pois era aplicado igualmente em diferentes regiões do país (Paiva 1973).

Na década de 60, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país:

“Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, temos a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político” (Freire, 1989:30)

Porém essa proposta de Freire foi interrompida pelo golpe militar e em 1967, o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e

conservadores. Criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da Lei nº 5379, de 15/12/1967, que atendia à população dos 15 aos 35 anos de idade, tendo por objetivo a erradicação do analfabetismo através de um projeto de educação continuada, de acordo com Nath (2004), os materiais didáticos foram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador.

Em meados dos anos 70, o MOBRAL expandiu-se em todo território nacional, sendo um dos programas mais representativos do governo militar, que apresentava uma concepção de educação de adultos de acordo com o conceito de educação funcional enunciado pela UNESCO. Na década de 80, através da emergência dos movimentos sociais e da abertura política, o MOBRAL foi perdendo suas características de conservadorismo e de assistencialismo, sendo substituído em 1985 pela Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, que através do Decreto nº 91.980/85 apóia financeiramente as iniciativas do governo ao combate ao analfabetismo até 1990.

De acordo com Terzi (2002:154), na década de 90, surge uma preocupação maior com a educação de jovens e adultos:

“Apesar da inexistência de uma política governamental para a área, várias instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGS), sindicatos, igrejas, associações puseram-se a campo implementando projetos de alfabetização. Essa ampliação de trabalhos na área trouxe, pelas suas próprias características, a necessidade de se repensar esse ensino com o intuito de melhor adequá-lo às novas circunstâncias.”

Assim, foi tratada como supletivo e tinha como objetivo principal à recuperação de estudos. Com a promulgação da lei nº 9394/96, os artigos 37 e 38, no capítulo da Educação Básica, seção V, reafirmam a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria surgindo a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a partir de 2001, o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos ficou sob responsabilidade dos municípios e receberam recursos do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) pois o número de alunos de EJA regularmente matriculados passou a constar no Censo Escolar.

A valorização da EJA possibilita jovens e adultos a interagir e modificar suas relações com o outro, possibilitando relacionamentos, transformando a si próprio e a sociedade. Tal afirmação nos remete à teoria vygotskiana, que enfoca a construção do conhecimento através das práticas sociais, por meio da utilização de símbolos na mediação da relação com o outro e com a sociedade.

1.2. – Psicologia Sócio-Histórico-Cultural – referências à Vygotsky

Vygotsky (1934/2003, 1930/2002), tornou-se um dos principais teóricos marxistas na psicologia. Uma das preocupações fundamentais em sua teoria foi focar o trabalho (atividade humana) como meio (forma) de relacionamento entre os seres humanos. Seus pressupostos estão enraizados na visão de mundo marxista, e de acordo com Newman e Holzman (1993/2002:16), no materialismo histórico- dialético, não deve haver distinção entre materialismo dialético (marxismo aplicado à natureza) e materialismo histórico (marxismo aplicado às estruturas e instituições sociais) *“pois isso distorce dualisticamente o método marxista”*.

O foco da teoria vygotskiana está presente no estudo da linguagem como constituinte do sujeito, ressaltando a relação pensamento e linguagem, que nessa teoria é ponto fundamental para a compreensão da natureza da consciência humana.

Nesta pesquisa focalizei os seguintes conceitos: mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal -ZPD e formação da consciência, dos sentidos e significados.

1.2.1. – Mediação Simbólica

O conceito fundamental na teoria vygotskiana é o conceito de mediação. A mediação, como pressuposto da relação Eu-Outro e intersubjetividade, é importante na perspectiva sócio-histórico-cultural porque é através dela que nos modificamos e modificamos o outro e o social. Neste trabalho, entendemos que mediação é um processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. Ela é a própria relação.

Para Vygotsky, o indivíduo é visto como sujeito histórico que vive e age no meio que o circunda. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente,

uma relação mediada e assim, todo conhecimento é construído através das práticas sociais dos indivíduos. Lantolf (2000) afirma que o homem age sobre o mundo físico através da utilização de instrumentos simbólicos ou signos para mediar e regular as suas relações com os outros, modificando, assim, a natureza dessas relações.

Sendo assim, a construção do conhecimento realizada pelos sujeitos é mediada por fatores sociais, linguagem, signos e instrumentos que alguns autores optam por diferentes terminologias: para Kozulin (apud Daniels, 2002:29) são ferramentas materiais e ferramentas psicológicas, para Daniels (2002) artefatos. Assim, neste trabalho optei por utilizar o termo artefato.

Como explica Moll (1996:56), o homem é constantemente mediado por aqueles que os circulam: pais, colegas, professores, sociedade. Através da mediação, os homens agem sobre a realidade e, assim, estabelecem novas condições para viver, modificando não só os outros, mas também, a si mesmos.

O conceito de mediação nega o determinismo total por forças externas, já que cada indivíduo possui uma bagagem intelectual carregada de um contexto político. Dessa forma, os seres humanos se dominam, se auto constroem por sistemas culturais e simbólicos (instrumentos disponíveis) onde são agentes ativos do seu desenvolvimento. Os instrumentos modificam o indivíduo e o ambiente, reforça Vygostsky (1930: p: 72) “*a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos*”. Já os signos modificam a mente e o comportamento do próprio indivíduo e de outras pessoas, alteram o fluxo e as estruturas mentais, recriam e reorganizam toda estrutura do comportamento, “*constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.*”

Além disso, para Cole e Engestrom (1993), os instrumentos e os signos são chamados de meios auxiliares, pois são por eles que as interações sujeito e objeto são mediadas. Nesse sentido, “*a mediação ocorre por meio das diferentes formas de semiotização, seja pelos signos, palavras, possibilitando a relação social e a comunicação entre as pessoas*” (Hawi, 2005:44), o sujeito é o ator, o protagonista na atividade e o objeto é a força motivadora. Dependendo do momento, do cenário em que estão, sempre transformam os contextos, já que as atividades do comportamento humano são produtos sociais e devemos considerá-los como desenvolvimentos históricos.

O conceito de mediação, de acordo com os estudos de Vygotsky (1934/2003:72-75), é estruturado sob o processo de representação mental, uma vez que são estabelecidas relações mentais mesmo sem a presença do concreto transpondo tempo e espaço, oportunizando o desenvolvimento das funções mentais superiores. A cultura envolve o conceito de mediação, pois é nela que são encontrados os sistemas simbólicos de representação da realidade e com eles várias significações que nos possibilitam compreender e interpretar o mundo real. A cultura não é estática mas sim, um local dinâmico em que os seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, o indivíduo apropria-se das formas de comportamento fornecidas pela cultura e essa apropriação das atividades externas com as relações interpessoais transforma as relações intermentais em relações intramentais em suas atividades internas, assim, o indivíduo realiza ações externas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que estão ao seu redor conforme os significados culturalmente estabelecidos. Essa interpretação possibilita ao indivíduo atribuir significados às suas próprias ações, desenvolvendo processos psicológicos internos a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos pelos membros desse grupo.

De acordo com a teoria vygostskiniana, o ser humano já nasce dotado de funções psicológicas elementares biológicas, como a atenção involuntária e os reflexos., Através do convívio cultural e da mediação por signos ou pela linguagem essas funções elementares, transformam-se em funções psicológicas superiores que surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico do ser humano, resultando de um processo dialético, como por exemplo: a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos e o pensamento verbal. Nesse sentido, o desenvolvimento é visto como um processo dialético, diferente de indivíduo para indivíduo, porque cada um possui ou presenciou diferentes processos mediadores de interação.

O sistema simbólico fundamental na interação sujeito e objeto é a linguagem (Vygotsky 1934/2003:63), pois ela ordena o real, quando o ser humano categoriza objetos ao seu redor, quando reconhece e estabelece um intercâmbio social com a comunidade lingüística, utiliza as palavras na relação que está vivenciando com o mundo.

Essa interação, por meio da linguagem, é relacionada com o pensamento em um processo psicológico. Pensamento e linguagem possuem origens diferentes e seguem o seu desenvolvimento por trajetórias diferentes (Vygotsky 1934/2003:54). Mas mesmo percorrendo

caminhos paralelos e em algum momento do desenvolvimento filogenético, ou seja no desenvolvimento da evolução de uma espécie, eles se encontram e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Para Vygotsky (1934/2003: 54) “*não podemos separar pensamento de linguagem pois o pensamento é a palavra sem som*”.

Sendo assim o desenvolvimento, “*processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções...*” e a aprendizagem para Vygotsky (1930/2002:118) não são tratados como processos isolados. O aprendizado está relacionado ao desenvolvimento “*é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas*” (1930/2002:119). Existe um processo maturacional do indivíduo, característico da espécie humana, mas é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento assim, se não houver contato do indivíduo com o ambiente cultural, ele não irá se desenvolver.

A ênfase no aprendizado socialmente elaborado emerge do trabalho de Vygotsky relacionando o desenvolvimento do ser humano com o meio sócio-histórico. Esse enfoque valoriza o papel do outro social no desenvolvimento do ser humano que é caracterizado por saltos qualitativos de um certo nível de conhecimento para outro, mais elaborado. Para melhor esclarecermos esse processo, que nesta pesquisa é de grande importância, pois a todo instante no Conselho de Classe o papel do outro é fundamental para observarmos a construção da avaliação dos alunos, uma vez que a avaliação deve ser construída por todos que participam do conselho. Abordo o conceito de zona proximal de desenvolvimento (Vygotsky, 1930/2002), com o objetivo de focar a relevância da colaboração para esta pesquisa, já que é de suma importância negociar sentidos durante o conselho de classe construindo um significado da avaliação dos alunos.

1.2.2. – Construção de conhecimento – Colaboração – ZPD

A internalização para Vygotsky (1930/2002) e para os neo-vygotskianos (Cole, 1985; Wertsch,1991, Daniels,2003, entre outros) é o processo através da linguagem, pelo qual os fenômenos sociais transformam-se em fenômenos psicológicos, de funcionamento interpsicológico.

Nesta pesquisa a internalização é compreendida por um processo em que o ser humano se apropria de significação. Wertsch (1985) enfatiza que ao falar sobre em internalização, é preciso

compreendê-la como um processo em que um plano interno de consciência é formado, não é um processo de copiar a realidade externa. Sendo assim, os processos interpsicológicos envolvem grupos pequenos de seres humanos em interação concreta e dinâmica.

Relacionando com esta pesquisa, é possível pressupor que alterações na qualidade da intervenção do coordenador com os professores durante o conselho de classe através de práticas discursivas podem propiciar transformações qualitativas na interpretação da realidade por parte do professor conduzindo, assim, para transformações na ação.

Assim, para melhor compreensão dessa discussão teórica acerca do processo de internalização, é necessário desenvolvermos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que é sugerido por Vygotsky, já que é o local onde a intervenção é mais produtiva.

Através do conceito de ZPD, aspectos centrais de sua teoria são compreendidos: a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, internalização e o papel do outro social na construção do conhecimento. Assim, segundo Vygotsky (1930/2002: 124) a zona de desenvolvimento proximal é:

“à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

O nível de desenvolvimento real refere-se aquilo que a criança consegue realizar sem ajuda, os produtos finais do seu desenvolvimento. Mas, para compreender o processo de desenvolvimento é preciso considerar, também, o nível de desenvolvimento potencial, ou seja tarefas que a criança é capaz de realizar com a ajuda de companheiros. Essa característica de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental para esta pesquisa, pois é atribuída extrema importância à interação social no processo de construção da avaliação durante o Conselho de Classe.

Na ZPD é que se constrói e se avalia o conhecimento e na atividade conselho de classe nesta pesquisa, coordenador e professores procuram negociar sentidos, buscando construir um significado para a avaliação em uma perspectiva crítica e criativa com as suas práticas.

Desde o nascimento, o ser humano interage com os adultos e o meio que está a sua volta, o discurso e o comportamento dos outros exercem influência na organização do pensamento do ser humano. Essas orientações do meio cultural vão sendo interiorizadas e reorganizadas,

modificando as suas funções psicológicas. Esse processo não é linear, pois o ser humano ao se integrar ao social antes se posiciona adotando uma postura crítica.

Schneuwly (1994:288) apresenta a zona de desenvolvimento proximal como uma zona de conflito que deve considerar a relação entre os conflitos do ser humano com o seu desenvolvimento e as suas relações com o meio social e todos que o cercam. Esse conflito leva o ser humano a se reorganizar e assim oportuniza o aprimoramento das funções psicológicas superiores. O ensino ativa o desenvolvimento, mas de acordo com o autor, é o outro social (Bakhtin 1997) que possibilitará ou não um local de construção com a função de originar novos construtos.

Para o autor, o desenvolvimento, embora se alimente por influências externas, é um processo que possui suas próprias leis. O ensino ativa o desenvolvimento possibilitando ou não uma zona de construção porque coloca à disposição dos seres humanos os artefatos para a efetiva construção. Essa ação é muito importante, contudo não podemos garantir a efetiva colaboração pois, o outro social ao utilizar os artefatos, contribui ativamente para que ocorra ou não a zona de construção. O autor apresenta três pontos que devemos considerar: primeiro, a partir da reorganização das funções psíquicas o desenvolvimento se realiza segundo, essa reorganização das funções psíquicas se dá de maneira desigual e não proporcional e o terceiro ponto é que não estamos nos referindo apenas a um aumento das capacidades já existentes mais sim, uma transformação por meio de revoluções.

Sendo assim, ao abordar o desenvolvimento como movimento revolucionário (Newman & Holzman, 1993/2002) de contradição, temos dois movimentos (Schneuwly,1994:19):

“De um lado, ensino que ultrapassa o desenvolvimento que dá ao aluno instrumentos novos, que lhe traz novos conteúdos, colocando-o em situações desconhecidas.... e por outro lado, ao mesmo tempo, o fato de que esse ensino mesmo definindo a direção do desenvolvimento, não o determina mecanicamente, passo a passo, mas deixa uma zona de liberdade.”

Nesse sentido, a ZPD é apresentada como o resultado de duas lógicas: uma referente à educação e outra do desenvolvimento, e na intersecção podem originar ou não a ZPD.

Outra contribuição interessante é a de Góes (1994:123), que a luz dos estudos de Vygotsky, traz os modos de participação, que são *“as contribuições do sujeito e do outro participante no processo de desenvolvimento, bem como a reciprocidade destas contribuições”*,

porque enfatiza o inter-relacionamento entre os sujeitos onde o processo é compreendido como uma troca mútua de ações, onde o sujeito não pode ser interpretado isoladamente e sim na relação com os outros. Para Góes (1994), é necessário uma investigação do papel ativo do sujeito interativo, pois o desenvolvimento e as transformações se constituem através do funcionamento intersubjetivo.

Sendo assim, é necessário investigar a interação e observar os modos de participação dos sujeitos envolvidos na comunicação. Cada modo de participação está relacionado para o outro participante e está ligado à interpretação do modo de participação anterior, enfatizando que o conhecimento se dá através da construção coletiva e cada sujeito deve ficar atento às reações do outro, para escolher o momento de interagir e como participar da seqüência, pois para Góes (1994:336): “... é apenas no interjogo das ações que os modos de participação do outro podem ser configurados.”

Nesse sentido, é possível perceber que a construção coletiva dependerá de todos os sujeitos que dela fazem parte e da atuação de cada um em diferentes momentos. Tendo como cerne o conselho de classe, podemos deduzir que as participações do coordenador e dos professores vão construir a avaliação dos alunos. É necessário um trabalho colaborativo, ouvir o outro, negociar, crescer juntos, colaborar para a construção de si (Magalhães, 2004), pois ao ensinar o que sabemos, nos engajamos em uma apropriação mútua, pois nos vemos através dos olhos dos outros e por eles tomamos coragem para explorar novas partes de nós. (John Steiner, 2000).

Esta pesquisa ressalta a necessidade de um trabalho colaborativo entre coordenador e professores durante a construção da avaliação dos alunos em um Conselho de Classe. Sendo assim, o professor só se beneficiaria do processo ao se posicionar frente ao conhecimento construído, refletindo sobre a sua prática, com o objetivo de transformá-la ou buscando novas dimensões de desenvolvimento. De acordo com Duranti (1986), uma característica fundamental é marcada pela igualdade de oportunidades entre os participantes durante a interação, oportunizando a discussão de valores e conceitos que sustentam suas ações, escolhas e divergências.

Nesse sentido, é através das diferenças que ocorre a construção de uma zona de desenvolvimento proximal, porque para Johnston & Kerper (1996: 23), as diferenças ajudam a atingir objetivos colaborativos e através delas chegar em objetivos compartilhados. No Conselho

de Classe, a ZPD é a colaboração, ponto central para construir a avaliação dos alunos, porque possibilita observar claramente as diferenças entre os discursos e atitudes dos professores. Valsiner (1998:36) enfatiza a necessidade de considerarmos a heterogeneidade do discurso, porque ela “*impera em todo o desenvolvimento humano e desempenha papel importante para tornar outros papéis*” ao coordenador, professor e alunos, estabelecendo relações entre o tornar significado do conhecimento escolar e o controle social exercido pelas relações com a sociedade.

Nesse sentido, acredito que no conselho de classe, os participantes possuem oportunidades de levantar hipóteses, posicionando-se, negociando e estabelecendo conclusões. Esse espaço facilita que se percebam como parte de um processo dinâmico de construção coletiva, onde é enfatizado o pensar coletivamente. Ao construir significados coletivamente, mesmo os papéis estando definidos durante o conselho de classe não são rígidos e o diálogo que permeia durante toda a atividade, cria oportunidades para cada participante apropriar-se do falar, pensar e fazer, acrescentando recursos para atividades presentes e futuras (Wells, 2002).

1.2.3. – Sentidos e significados

Nas sub-seções anteriores foi pontuada que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que ocorrem mediante a interação do ser humano com outras pessoas ou com o meio social (Vygotsky, 1934/2002). Logo os conceitos que o ser humano tem contato não são formas naturais, pois são determinados e constituídos por um processo histórico-cultural. Daniels (2003: 70) afirma que “*a contínua dinâmica entre o uso da fala social e os significados sociais relativamente estáveis na criação de formas e padrões de sentido pessoal é construída como o motor do desenvolvimento.*”

Sendo assim, o significado de uma palavra é convencional, portanto é mais estável e preciso, enquanto que o sentido de uma palavra pode ser modificado conforme o contexto em que aparece. Logo, diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra. O sentido de uma palavra modifica-se dependendo das situações e das pessoas que o atribuem. Sendo assim, as palavras e os sentidos apresentam certo grau de independência entre si, fato que não ocorre entre palavra e significado.

Para Leontiev (1959/1998) o que foi convencionalmente estabelecido no social é o significado do signo lingüístico; o sentido é o signo interpretado pelo sujeito dentro de uma

realidade histórica, com espaços e tempo definidos. É preciso atenção para não confundir significado com o significante porque são constituições diferenciadas. O significado não se refere ao objeto, nem à palavra e nem ao pensamento, pois o significado pertence à consciência. Não é ele que vai determinar a configuração da consciência e nem o sentido, mas a presença do significado e do sentido impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência em uma dimensão semiótica. Isso pode ser relacionado a esta pesquisa, pois o significado é o aspecto que torna possível as relações sociais no Conselho de Classe e os significados produzidos nessas relações sociais são marcados por condições históricas. A consciência é tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos seres humanos. Nessa relação entre o singular e o universal é importante salientar que o singular expressa o universal, porque ele é determinado histórica, cultural e ideologicamente.

Nesta seção foram delineados alguns aspectos do desenvolvimento conceitual dentro de uma perspectiva vygotskiana. Os estudos de Vygotsky (1934/2002) continuam recebendo contribuições e está sendo aprofundado. Na próxima seção apresentarei a perspectiva de Leontiev(1978/2003) e Engestrom (1987) focando o desenvolvimento da Teoria da Atividade.

1.3. – Teoria da Atividade (T.A.)

Nos primeiros trabalhos de Vygotsky (1934/2002: 82) é possível encontrar o conceito de atividade: *“a atividade possui um caráter socialmente significativo podendo servir ao princípio explanatório relacionado à consciência humana e ser assim gerador da consciência humana”*. Ao legitimar o conceito de consciência dentro de um estudo metateológico ou filosófico, Vygotsky (1934/2002) constatou que existem várias atividades que são geradoras de consciência e destacou a historicidade (experiência de gerações anteriores), seu caráter social (experiência com o outro) e sua dupla natureza, ou seja esquemas mentais existentes antes da realização da ação concreta. Para ele, a consciência deve ser objeto do estudo psicológico e a atividade social deve servir como um princípio explanatório.

Para Kozulin (2002), o comportamento e a mente humana devem ser considerados como ações intencionais que possuem significação cultural e requerem artefatos para sua realização. É necessário, para compreender a teoria da atividade, ter claro a sua inspiração marxista. Sendo

assim, a atividade, ou em uma visão marxista o trabalho, é a principal mediação nas relações estabelecidas entre os seres humanos com o mundo objetivo.

Ao descrever as características do trabalho humano em uma perspectiva marxista, a atividade humana (ao utilizar propriedades de objetos naturais como ferramentas) é vista como ação modificadora da natureza. Nessa interação, o ser humano que conduz o artefato, também sofre conseqüências dessa ação e transforma-se concomitantemente, na transformação do objeto. Devemos ter claro que o cerne da Teoria da Atividade é a atividade humana, pois de acordo com Daniels (2002:112) :

“... os teóricos buscam analisar o desenvolvimento da consciência em tais cenários de atividade social prática (...), sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade”.

Na idéia da atividade externa existe um princípio materialista dialético, pois a determinação histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano, leva a apropriação da cultura através da comunicação com outras pessoas. Conforme já abordado, essa comunicação acontece, a princípio, na atividade interpessoal, posteriormente é internalizada pela atividade individual com regulação da consciência. Esse processo de internalização da atividade é mediado pela linguagem e assim, os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1934/2002).

Ao focar nesta pesquisa, toda ação humana está orientada para um objeto, o conselho de classe tem a ver diretamente com esse ponto, já que é uma atividade organizada pelo ser humano que envolve capacidades formadas sócio-historicamente permeadas pela cultura material e psicológica.

Com base nos estudos de Vygotsky, existem diferentes momentos nessa teoria, sendo um dos mais importantes o de Leontiev (1978/2003) que ressalta a relação da ação individual com a ação coletiva, esquematizado por Engestrom (1999) no triângulo. Dentre esses vários grupos que trabalham com a mesma base teórica, optei por discutir a proposta de Engestrom sobre rede de sistemas de atividade.

1.3.1 – Os estudos vygotksnianos e o desenvolvimento da Teoria da Atividade

Vygotsky rompe com o paradigma do behaviorismo de Skinner - que embasava o comportamento humano no esquema estímulo-resposta (E – R) – pois apresenta na psicologia o conceito de mediação. Nos estudos de Vygotsky (1930/2002:53) verifica-se a preocupação de comprovar a insuficiência do (E-R) pois para explicarmos o comportamento humano é preciso ter claro que a cognição se dá pelos signos:

“Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre o S e o R. O termo ‘colocado’ indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).”

Sendo assim, o esquema de estímulo – resposta foi substituído por um ato complexo, sempre mediado o qual representamos na figura abaixo:

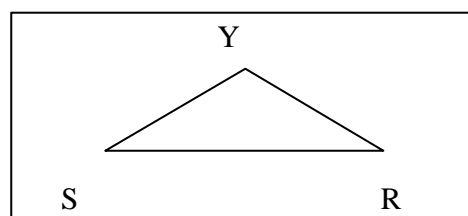


Figura 1: Representação das operações com signos (Vygotsky, 1934/2002:53)

Este ponto mediador (y) não possui finalidade de aumentar a eficiência entre a operação do esquema estímulo – resposta, porque se ele também age sobre o ser humano, possibilita-o a transformar o seu comportamento. Vygotsky (1934/2002:54) argumentou que :

“Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento.”

Logo, percebemos a importância dos signos vão levar o ser humano a certo tipo de comportamento, desenvolvendo diferentes formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

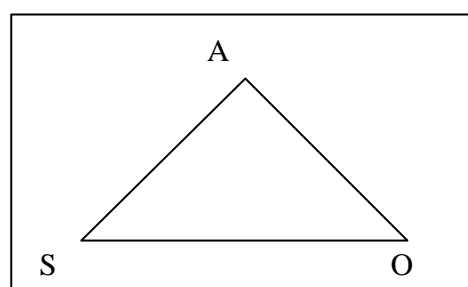


Figura 2: Representação triangular do esquema cognitivo. (Vygotsky, 1934/2002:54)

No entanto, para Leontiev (1978), é insuficiente olhar a ação do ser humano através da mediação por ferramentas. Leontiev aponta que a atividade envolve sempre as noções de objeto e meta e o que diferencia uma atividade de outra é o objeto, pois a transformação desse objeto nos remete a compreensão e visualização integral do sistema de atividade. De acordo com seus estudos, o foco de análise deve ser as ações coletivas. Kozulin (2002) afirma que “*Leont’ev manteve o foco nas atividades que acabam levando à interiorização de ações humanas externas na forma de processos mentais internos.*” O sujeito passa a ser compreendido de forma coletiva. Podemos perceber na figura abaixo a concepção vygotskiana é apresentada quanto a questão da mediação:

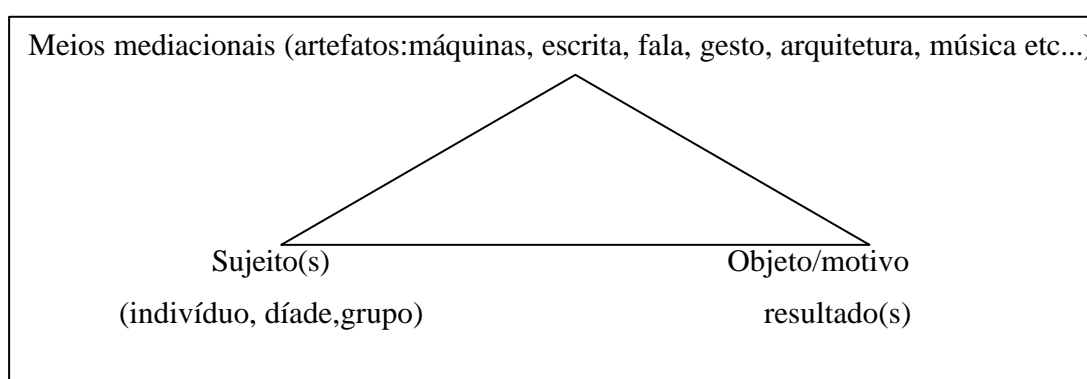


Figura 3: Modelo da teoria da atividade da primeira geração (Daniels, 2003:114)

A seguir, a estrutura de atividade proposta por Leontiev (1978), dá continuidade aos estudos de Vygotsky. Leontiev (1978:63), fez uma estrutura da atividade, “*para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo*”, já que as ações são direcionadas a metas, mas são provocadas pelo motivo da atividade, assim uma mesma ação pode servir a diferentes atividades. A figura 4 apresenta a hierarquia da atividade, ou seja cada ato praticado na atividade coletiva possui uma importância:

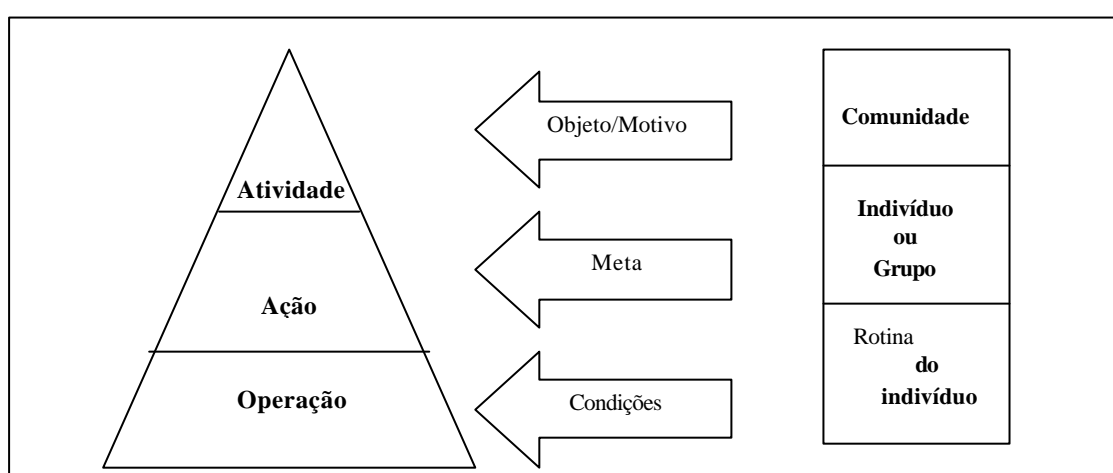


Figura 4: Representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev (Daniels 2003:182).

O ser humano, no transcorrer de sua vida, apresenta várias necessidades para sobreviver. Nessa perspectiva, a atividade é orientada por um motivo, nem sempre consciente nos sujeitos do vértice do triângulo. O fator que a diferencia é o objeto, logo este objeto passível de mudança e em desenvolvimento relaciona-se ao motivo que impulsionou a atividade. As ações são provocadas pelo motivo da atividade, podendo ser individuais ou grupais e sempre são direcionadas a uma meta consciente. As operações são os meios pelos quais uma ação é realizada e após várias repetições transformam-se em automáticas e são inconscientes. As operações estão relacionadas às circunstâncias e condições de realização. Como ilustração, podemos citar um exemplo clássico de Leontiev (1978:30):

“ Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas.”

Isso significa que na atividade é possível compreender as ações separadas, se for observado o motivo que existe permeando-a como um todo. Para compreender o conselho de classe, é importante observar as ações de cada um, e ter claro qual é o motivo que impulsionou esta atividade.

Dessa forma, para Leontiev (1978), a atividade surge com a divisão do trabalho. Para o autor, o trabalho modifica a estrutura da atividade e transforma as operações que nela ocorrem. Essas modificações são materializadas com o aparecimento ou transformação dos artefatos de trabalho, que podem ser um objeto para concretizar a ação de trabalho e estar relacionado à consciência do término da ação. Outra característica é social, ou seja, foi elaborado no transcorrer do trabalho coletivo.

Nesse sentido, o esquema cognitivo elaborado por Vygotsky e alterado por Leontiev, quanto ao coletivo como unidade de análise, dá margem para a expansão da Teoria da Atividade por Engeström, que considerando o conceito de atividade de Leontiev, tinha por objetivo *“possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, em preferência a um nível micro de concentração no ator ou agente individual operando com ferramentas.”*(Daniels,2003:118)

Sendo assim, colocou-se no cerne da atividade, as inter-relações entre o sujeito e a sua comunidade e acrescentou-se na base do triângulo as regras (normas explícitas ou implícitas na comunidade) e a comunidade (sujeitos que compartilham o mesmo objeto) e divisão de trabalho (maneira que a comunidade se organiza para realizar a atividade e alcançar um resultado). Todos os vértices do triângulo se relacionam, mas para melhor compreensão da figura 5, faz-se necessário a explicação de cada elemento, pois na dinâmica desses elementos, manifesta-se por meio de contradições que nos trazem informações para compreendermos o sistema de atividade:

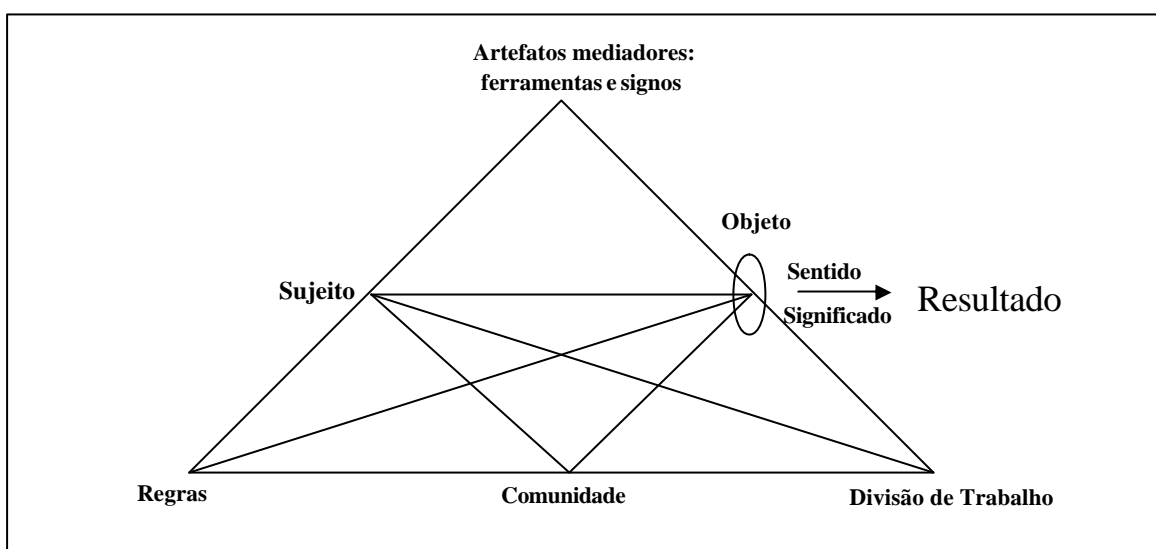


Figura 5: Representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade (Engeström, 1999)

1.3.2. – Sujeito

Ao utilizar o termo sujeito, aparece uma visão de sujeito individual que realiza por meio de artefatos uma atividade coletiva. No entanto, dentro da Teoria da Atividade, o sujeito é concebido como um grupo de indivíduos que compartilham um mesmo objeto, pois para Engeström (1999):

“... o sujeito numa atividade coletiva não é sempre a mesma pessoa: primeiro, é normalmente um indivíduo (mais raramente um grupo) que ocupa a posição de sujeito em qualquer ação dada. Mas na próxima ação (temporal ou espacialmente vista) o sujeito talvez seja um outro membro individual)”.

Nesta pesquisa, os sujeitos são chamados de participantes para não confundir os sujeitos das pesquisas mais positivistas com o sujeito da Teoria da Atividade .

1.3.3. – Artefato

Engestrom (1999) atribui aos artefatos uma posição de destaque, porque ele designa poder aos membros de uma cultura, mas acredita que o foco da mediação deve se expandir em relação aos outros componentes do sistema de atividade. O autor faz a distinção entre os tipos de artefatos: “o que” (nomeado e descrito), “como” (processual), “por que” (diagnóstico e explanatório) e “para onde” (especulativo ou potencializador).

No sistema de atividade formado pelo conselho de classe, os artefatos (planilha das salas, tarjetas de notas, atas do conselho e a linguagem) são responsáveis pela mediação entre o sujeito e objeto. Sendo assim, o domínio de suas propriedades é crucial para a construção do objeto. O coordenador pedagógico e os professores precisam desses artefatos, já que é através deles que ocorre “... *um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas (...) e vozes (...) se encontram, colidem e se fundem.*” (Engestrom, 1999), ou seja a construção do objeto.

1.3.4 - Objeto e Motivo

De acordo com Engestrom (1999), objeto e motivo são considerados, por Leontiev, a mesma coisa e podemos observar que a atividade resulta dos conflitos e da convergência dos motivos dos participantes.

Nesse sentido, é importante salientar que as atividades são diferenciadas pelo objeto e a sua transformação do objeto integra os elementos de um sistema de atividade. Este estudo analisa a construção do objeto avaliação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Leontiev (1977/2003), em seus estudos, fez distinção entre motivos materiais, objetivos e afetivos da atividade, porque para ele o motivo é traduzido em ato físico através de um objetivo, impulsionando a atividade e transformando o mundo exterior.

Ao observar a figura 5, o objeto está circundado por uma elipse para demonstrar que as ações orientadas para o objeto são caracterizadas por surpresa, interpretação, ambigüidade e potencial para a mudança, porque “... *objeto e o motivo de uma atividade são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado*” (Engestrom, 1999).

Sendo assim, realizar uma atividade não é simplesmente fazer alguma coisa, mas fazer motivado por preencher uma necessidade individual ou construída em um coletivo. As necessidades tornam-se motivos quando se direcionam para a construção de um objeto em comum. No conselho de classe, mesmo que os professores e o coordenador pedagógico realizem uma mesma tarefa, não é possível afirmar que estão realizando uma mesma atividade, pois devemos levar em conta os motivos dos participantes.

1.3.5– A Teoria da Atividade na Perspectiva de Engeström

Os estudos propostos por Engestrom (1999), a partir dos anos 70, têm como ponto de partida o modelo triangular de Vygotsky expandindo-o para um modelo do sistema da atividade coletiva. O autor objetiva desenvolver ferramentas conceituais com o intuito de compreender as redes de interação de sistemas de atividade em várias perspectivas, focando as ações dos seres humanos em atividades. Os sujeitos não são os mesmos em ações realizadas dentro de um sistema de atividade e por eles estarem ligados com às ações, as metas não se relacionam como uma atividade como um todo. Sendo assim, dentro de uma atividade coletiva, um ser humano ocupa o lugar de sujeito em determinada ação. E em outra ação que ocorreu no grupo, esse mesmo ser humano pode desempenhar outro papel (individual ou coletivo). Nesse movimento da teoria é ressaltado o conceito de contradições internas que agem como força motriz do sistema de atividade. De acordo com Engestrom (1999:39) :

“A atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constantes entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado”.

Sendo o ser humano formado por inúmeras características sócio-histórico-culturais, essas características estão presentes quando eles realizam operações e ações dentro de um sistema de atividade. A atividade só pode ser observada através das ações realizadas e nessa perspectiva, toda atividade sempre tem necessidades que levam a um motivo ou um objeto, relacionado com outras atividades, compondo um mosaico.

Nesta pesquisa, é analisada a construção do objeto *avaliação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em uma escola estadual no período noturno*. O conselho de classe é uma atividade que está sendo analisada, mas o seu funcionamento está interligado com mais outras atividades que ocorrem na escola, como por exemplo: aula do professor, reunião de coordenação e professores entre outras em uma rede de atividades.

Engeström (1999) tem por objetivo desenvolver ferramentas conceituais para compreender os múltiplos diálogos existentes nas interações das atividades. É possível fazer uma relação com Bakthin (1999), com os conceitos de dialogia, pois para Bakthin, as idéias e a linguagem são povoadas pelas intenções dos outros, porque somos seres constituídos sócio-histórico-culturalmente, e nos direcionam ao processo de mediação, pois quando os seres humanos se expressam com palavras, estas são ferramentas cujos valores são contestados e significados compartilhados:

“ A palavra (e em geral, o signo), é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da ‘alma’, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavras, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém).” Bakthin (1997:350).

Sendo assim, podemos perceber que a linguagem que permeia o conselho de classe pelo coordenador pedagógico e pelos professores é povoada de múltiplas visões de outros seres humanos, da formação destes professores, de seu ambiente familiar, suas interações com outros funcionários da escola, entre outros itens.

Do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é discurso e ideologia, e para ele é um produto que faz parte da sociedade, supõem um movimento dinâmico, uma inter-relação com a representação do real. A palavra é história e a constituição do ser humano, já que é a síntese das práticas discursivas construídas historicamente. Esse processo de mediação não possui como foco o ser humano, suas relações sociais e nem tão pouco o coletivo, mas a interação entre eles pois para Engeström (1999:382): *“a construção de objetos por artefatos (ferramentas e signos) dialógico em que diferentes perspectivas e vozes se encontram, colidem e se fundem,”* Logo, todas essas diferentes perspectivas possuem raízes em várias comunidades e práticas diferenciadas, que são vivenciadas em uma mesma atividade coletiva.

Se para o autor, a unidade de análise da teoria é a atividade, ou seja a prática conjunta, é preciso ter claro o enfoque dado ao processo de transformação social, não esquecendo a natureza conflituosa da prática social. Dentro da atividade, ao observar as instabilidades (tensões), a contradição é vista como força propulsora para a transformação e desenvolvimento, proporcionando modificação no sujeito e, também, no ambiente, resultando em outros sistemas de atividades, já que *“as idéias das redes de atividade em que as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”*(Daniels, 2003:121).

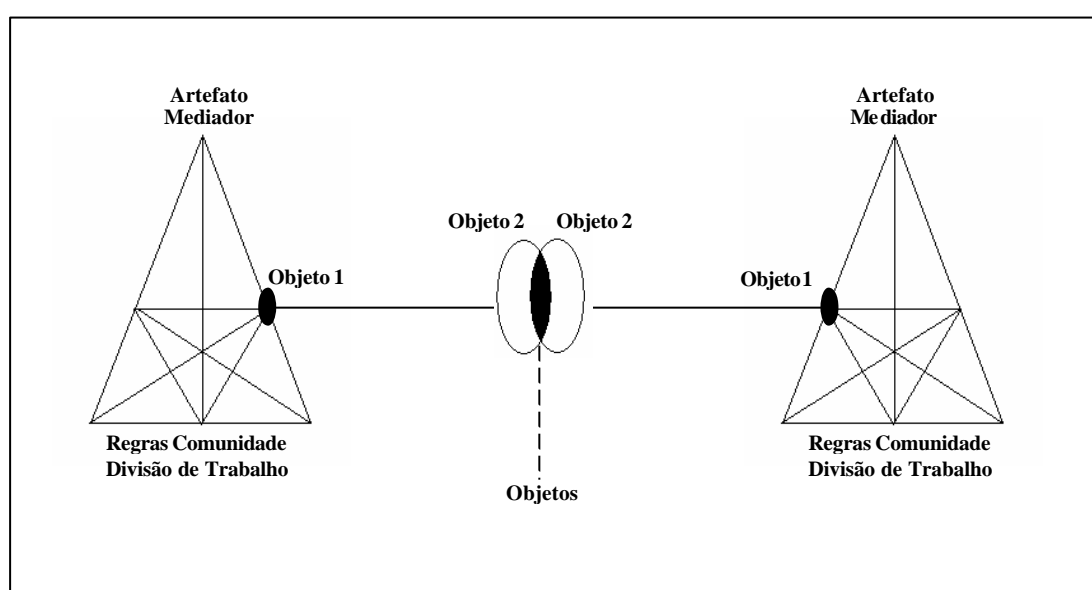


Figura 6: Representação gráfica da Teoria da Atividade - Engestrom. (Daniels, 2003:121)

A figura 6, apresenta dois sistemas de atividade interativos, onde o objeto inicial, uma situação dada (exemplo do objeto 1: os professores e o coordenador pedagógico no conselho de classe para aprovar ou reprovar os alunos da Educação de Jovens e Adultos), caminhando para um objeto coletivamente significativo neste sistema de atividade (exemplo do objeto 2: as avaliações dos alunos, embasados na ficha reflexiva construída em colaboração com a coordenadora) e direcionado para um objeto compartilhado, construído (exemplo do objeto 3: construção da avaliação dos alunos através dos mesmos critérios, embasados nos objetivos

propostos para o nível de ensino proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais). Para Engestrom (1999):

“as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que as pessoas agem e, em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza... a construção e a redefinição do objeto é relacionada com o potencial criativo da atividade.” Essa posição pode ser observada nesta pesquisa, ao analisarmos a transformação da construção do objeto quando utilizar instrumentos construídos através dos significados de um grupo, aqui representados pelas planilhas utilizadas pelos professores no conselho de classe.

Para compreender o estudo feito, a figura 7 representa mais claramente esse processo de transformação e interação entre as atividades formando um sistema ou rede de atividades, *“podemos postular um ‘ciclo expansivo’, que representa uma relação cíclica entre interiorização e exteriorização na atividade que está em constante mudança”* (Cole, 1996)

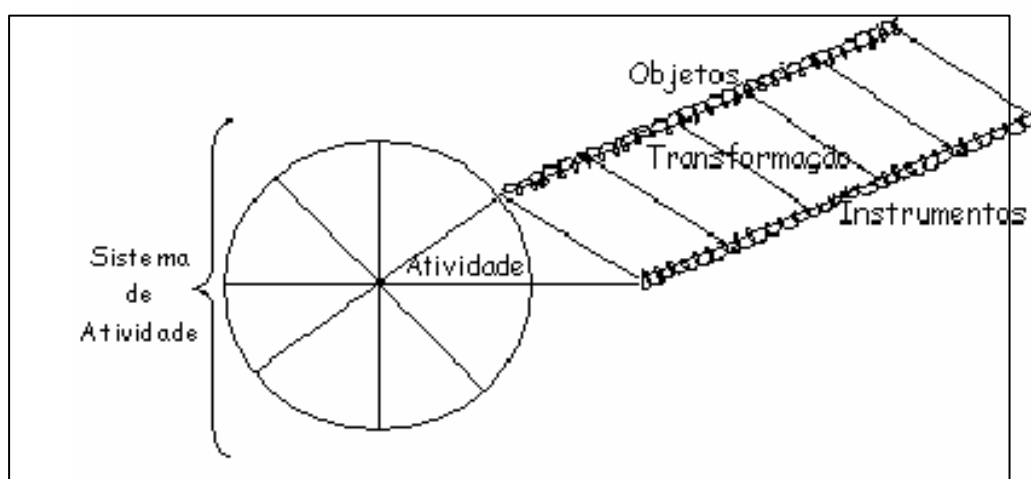


Figura 7: Representação gráfica da transformação e interação em um sistema de atividade. Baseada em Liberali – notas de aulas.

Esta pesquisa apresenta uma relação dialética, pois ao modificar e construir novos caminhos na comunidade e nos sujeitos da atividade, buscar uma escola mais justa e democrática na avaliação dos alunos. Sendo assim, modifica a prática da pesquisadora.

Para melhor compreensão deste arcabouço teórico, é necessário apresentar os princípios que constituem esta teoria.

Quadro 1: Princípios da Teoria da Atividade

| | |
|--|--|
| <p>1 – A unidade primária de análise é o sistema de atividade coletivo.</p> <p>Tanto as ações individuais ou grupais são partes do sistema e só podem ser compreendidas quando interpretadas em um sistema de atividade por inteiro.</p> | <p>Nesta pesquisa, o conselho de classe é um sistema de atividade coletivo, em que os participantes são o coordenador pedagógico, os professores e a pesquisadora. O objeto é a construção da avaliação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de nível Médio em uma escola estadual de São Paulo</p> |
| <p>2 – Um sistema de atividade é permeado pela multivocalidade, pois os participantes trazem pontos de vista, tradições e interesses, logo o sistema de atividade é marcado uma multiplicidade de vozes.</p> | <p>No discurso do coordenador pedagógico e dos professores é possível observar traços de suas histórias distintas, traços de diferentes constituições sócio-histórico-culturais.</p> |
| <p>3 – Os sistemas de atividade possuem historicidade, em que é possível perceber sua forma e transformações em vários períodos de tempo</p> | <p>No conselho de classe, os participantes apresentam suas experiências, contribuições através de um diálogo cultural e socialmente constituído. Ao estudar a história deste sistema de atividade percebo sua transformação ao longo do período.</p> |
| <p>4 – As contradições apresentam papel central para mudanças e desenvolvimento no sistema de atividade.</p> | <p>Ao partir do pressuposto que as atividades são sistemas abertos, ao adotarmos um elemento novo (planilha reflexiva, que foi construída em colaboração com a pesquisadora, tendo por base os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais), esse elemento causa contradição, gerando conflitos e possibilitando mudanças na atividade.</p> |
| <p>5 – Os sistemas de atividades possibilitam transformações expansivas.</p> | <p>As contradições geram um ciclo expansivo. A transformação expansiva ocorre quando o objeto e o motivo da atividade ampliam-se e este espaço é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesta pesquisa, ao introduzirmos a planilha reflexiva, contradições e conflitos apareceram (questionamentos e posicionamentos anteriormente não abordados) possibilitando o desenvolvimento da atividade através dos ciclos expansivos e transformando alguns pontos da avaliação dos alunos.</p> |

De acordo com Engestrom (1999), os questionamentos, conflitos e insatisfações são fundamentais para o desenvolvimento da atividade, pois a transformação ocorre a partir deles. As contradições são tensões estruturais acumuladas historicamente nos sistemas de atividade. Além de gerarem perturbações e conflitos, mobilizam a transformação da atividade. O autor direciona um olhar para as contradições e apresenta quatro níveis:

- **Contradição Primária:** permeia todos os elementos do sistema de atividade. No capitalismo, a contradição primária ocorre entre o valor de uso e o valor de troca de mercadorias.
- **Contradição Secundária:** são aquelas que se originam entre os elementos do sistema de atividade e algo inovador da atividade gerado por um elemento novo.
- **Contradição Terciária:** o conflito se instaura entre algo que já é prática dominante do contexto e algo que é novo, ou seja quando um dos integrantes do sistema de atividade apresenta um objeto ou motivo culturalmente mais avançado se compararmos a atividade central que está sendo realizada.
- **Contradição Quaternária:** o conflito acontece entre um sistema de atividade e outros sistemas.

É por meio das contradições presentes no sistema de atividade que ele adquire e acumula energia para transformações, possibilitando assim o desenvolvimento do próprio sistema e destacando a natureza social dos processos culturais e a importância dos conflitos nas transformações históricas da atividade.

Engeström (1987p:113) define ZPD como “*a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser historicamente gerada.*” Nesse sentido, é necessário compreender que é o potencial de transformação expansiva possibilitado pelo conflito (questionamentos do coordenador, planilha de orientação-reflexiva) que, fatalmente, reorganizará a atividade dentro de sua natureza histórica.

A atividade é uma interpretação sócio-cultural imposta sobre os participantes (Wertsch, 1985), e com base nos estudos de Engestrom (2001 a) ocorre a aprendizagem por expansão na prática. A vida humana possui interfaces e assim, a aprendizagem por expansão é composta por uma matriz (Engestrom 1998) apresentada na figura 8, que apresenta no eixo vertical quatro questões desenvolvidas para nortear o funcionamento de toda atividade e no eixo horizontal apresenta os princípios da Teoria da Atividade.

| | Sistema atividade como unidade de análise | Várias vozes | Historicidade | Contradições | Ciclos expansivos |
|-----------------------|---|--------------|---------------|--------------|----------------------|
| Quem está aprendendo? | | | | | |
| Por que aprendem? | | | | | |
| O que aprendem? | | | | | |
| Como aprendem? | | | | | |

Figura 8: Matriz para análise da aprendizagem por expansão

Assim sendo, como esta pesquisa tem por objetivo compreender como ocorre a construção do objeto avaliação no conselho de classe na Educação de Jovens e Adultos de nível médio através das práticas discursivas que permeiam por esta atividade, é importante ressaltar o dialogismo de Bakhtin (1987) como mais um dos pilares teóricos que sustentam esta pesquisa.

1.4 – A linguagem para a compreensão e transformação da ação: a perspectiva bakhtiniana.

A multivocalidade foi apontada por Engeström (1998) na Teoria da Atividade como um dos princípios fundamentais. Esta multivocalidade é fundamental para estudiosos da Linguística Aplicada preocupados em ver como a linguagem atravessa as questões da atividade. Assim, este estudo buscou subsídios em Bakhtin (1929/1999) que define linguagem a partir das questões do dialogismo. O dialogismo é então visto como a presença de várias vozes que remetem a uma idéia multivocal, uma vez que implica tanto nas vozes presentes no discurso da atividade como aquelas que são representadas nas vozes daqueles que tem voz no discurso.

Bakhtin (1929/1999) critica os sistemas filosófico-linguístico do subjetivismo idealista, que têm a língua como ato significativo de criação individual dos falantes em que a língua é apresentada como um instrumento pronto para ser usado. Critica também, o objetivismo abstrato, pois dicotomizava língua (aspecto social) da fala (aspecto individual) já que a língua era vista como um sistema estável de formas e regras imutáveis, apresentando uma necessidade de existir uma dialética do conhecimento externo e interno, ou seja do subjetivo para o objetivo, mediada pela linguagem. Logo, o estudo da língua por Bakhtin (1987) é visto como um processo de interação verbal entre os falantes e o contexto, sendo influenciados por fatores intencionais, afetivos e sociais, já que para o autor (1929/1999p:92): “*o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada mas na nova significação que essa forma adquire no contexto*”.

Ao elaborar o arcabouço teórico desta pesquisa e durante os conselhos de classe faz-se necessário apontar o dialogismo existente nas práticas discursivas registradas para o desenvolvimento desta pesquisa. A relação entre Vygotsky e Bakhtin possibilita compreender o caráter dialógico e dialético das relações entre os indivíduos, sem perder a dimensão mais ampla de meio cultural e histórico que é de suma importância para analisar o discurso realizado nos conselhos de classe pois na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo o sujeito e o outro.

Os estudos de Bakhtin (1999), fundamentam-se em uma concepção dialógica da linguagem em que o mundo é passível de compreensão, interpretação através dos signos, sua utilização e o seu poder podem ser percebidos na linguagem falada, pelas palavras que expressamos pois, “*na palavra ... se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica*” (p:36). Sendo assim, a palavra é determinante do conteúdo da vida interior e a consciência lingüística do falante e do ouvinte, relacionando-se sempre com a linguagem, que por sua vez, foi vista pelo autor em uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

Ao analisar as enunciações, é preciso observar a situação social em que ocorrem, porque o sujeito e o contexto são partes indissociáveis de uma história. Para o autor toda enunciação é um diálogo e para Faraco (1988p:24): “*uma das formas de expressar esse dialogismo em Bakhtin é que ele aborda o dito dentro do universo do já dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica aoréplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista*”, pois os enunciados

pressupõem antecedentes e outros que acontecerão. Sendo assim, um enunciado é um elo de ligação e só é possível compreendê-lo em um conjunto de enunciados.

Sendo o sujeito constituído dos discursos dos outros e de seus próprios discursos, a palavra é vista como um produto da interação entre o locutor e o interlocutor, sendo uma ligação expressiva entre o eu e os outros. Em uma linguagem bakhtiniana (1999, p:113): “*é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*”. Um discurso emitido por um falante é também o discurso do outro, enfim, o discurso do eu é sempre um discurso social.

Se um discurso é permeado pelas idéias dos outros, é preciso ter claro que ao receber uma enunciação, ao compreendê-la, ou seja atribuir-lhe uma significação lingüística, o ouvinte já está assumindo uma posição frente a esse discurso e uma atitude responsiva ativa, ou melhor esclarecendo um posicionamento frente ao que ouviu, se é a favor ou contra, qual é a sua opinião, para depois elaborar uma resposta ou simplesmente continuar o discurso. Essa questão é tão importante que mesmo se não responder nada sobre algo, ou se não tivermos opinião sobre algum fato, isso já é um posicionamento. Essa ação de não me pronunciar, já denuncia parte da minha história como um ser constituído sócio-historicamente. Para Bakhtin (1999:89): “*a resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso*”. Logo, a ação de compreensão e resposta é dialética e uma não existe sem a outra.

Aos olhos de Bakhtin (1999:136):

“A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e, dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória”.

Nesse sentido, posso estabelecer uma relação com a teoria da atividade, pois um sistema de atividade e a própria atividade também está em constante transformação como já descrito e representado na figura 8 e nada permanece estável, transformando-se através dos conflitos gerados na atividade. Lembrando que o objetivo desta pesquisa é observar compreender e transformar a construção da avaliação através dos discursos no conselho de classe, a teoria enunciativa-discursiva bakhtiniana me possibilita esta compreensão através da multivocalidade

dos discursos, procurando estabelecer nesses discursos a imagem, o controle e o poder quando são estabelecidas as regras e a divisão de trabalho dentro da atividade.

Esta seção apresentou aspectos gerais dos estudos vygotskianos com foco nos conceitos de mediação, sentidos e significados e zona de desenvolvimento proximal, que são essenciais para um trabalho de inter-relação na construção da avaliação no conselho de classe. Foram apresentados, os momentos de desenvolvimento da Teoria da Atividade e as contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, finalizando com o conceito bakhtiniano de dialogia, parte importante desse arcabouço teórico na sustentação deste estudo colaborativo.

1.5 – A análise de dados dentro do enquadre bakhtiniano

Nessa seção embasada nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, quanto à linguagem e constituição dos sujeitos, é enfatizado Bronckart (1997; 2006) para analisar o conteúdo temático e as seqüências prototípicas, a fim de embasar a análise de dados no capítulo 3.

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz da Teoria da Atividade sendo utilizado quadros de análise propostos por Bronckart (1997 e 2006) quanto aos aspectos mais relevantes ao estudo concreto da materialidade lingüístico-discursiva. Assim, embasado apresento uma proposta de descrição do discurso, análise do conteúdo temático e das seqüências prototípicas nos conselhos de classe.

Para Bronckart (1997; 2006), o falante sempre está inserido em uma situação de ação de linguagem concebida como um conjunto de representações *sociais* que um determinado agente mobiliza influenciando a produção textual e relacionando com os gêneros. É através da análise do discurso que as ações humanas podem ser interpretadas. Portanto o texto é visto como resultado da ação de linguagem. Nesse mesmo pressuposto, Maingueneau (1984:13) argumenta que “os gêneros de discurso de Bakhtin poderiam, provavelmente, ser considerados em sua dimensão fundamentalmente social e entrariam nessas redes institucionais dos diferentes grupos sociais que a enunciação discursiva ao mesmo tempo pressupõe e possibilita”, já que os gêneros são organizados através de determinações contextuais e esferas de atividade oportunizando ou não os discursos (práticas de linguagem contextualizadas socialmente para depois tomarem formas textuais) entre os seres humanos.

Com relação às ações de linguagem, o quadro de análise oferecido por Bronckart (1997; 2006) é composto por :

- relacionarmos as ações de linguagem com o seu funcionamento nas coletividades humanas, já que se desenvolvem em um quadro de formações sócio-discursivas com agentes singulares;
- entendermos os textos como resultados concretos das ações de linguagem, analisando sua composição interna e o papel desempenhado pelas características da língua ao qual está veiculado;
- compreendermos que os tipos de discursos desenvolvem “mundos discursivos” articulados mecanismos enunciativos que possibilitam ao texto sua coerência seqüencial e configuracional.

1.5.1. – Compreendendo as ações de linguagem

Toda produção de texto verbal ou não verbal está relacionada a partir das ações do indivíduo sob os mundos representados – objetivo, social e subjetivo - que são requeridas como contexto da produção textual (quanto a organização do texto) e como conteúdo temático (quanto aos temas verbalizados no texto), onde são definidos através de negociações, o contexto de produção.

Assim, o contexto de produção pode ser compreendido, de acordo com Bronckart (1997: 93) como “*o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado*”. Nesse sentido, os fatores que exercem influência sobre a organização dos textos estão relacionados na figura 9:



Figura 9 : figura elaborada com base em Bronckart (1997: 93).

| 1 | 2 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugar físico – local onde ocorre a produção ○ Momento da produção – extensão do tempo em que ocorre a produção textual ○ Emissor – pessoa que produz o texto ○ Receptor – pessoa que percebe ou recebe concretamente o texto | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugar social – relacionado à esfera de comunicação social onde ocorre a produção textual ○ Enunciador ○ Destinatário ○ Objetivo da interação – efeitos que o enunciador deseja produzir no destinatário através da produção textual |

Para o autor (Bronckart 1997; 2006), o plano geral do texto é constituído por diferentes tipos de discurso. O plano geral é especificado pela análise dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que surgiram no texto.

Ao analisar os conteúdos temáticos, é possível perceber que suas informações são constituídas pelas representações do agente-produtor e estão relacionadas com a experiência e as vivências do agente. Logo, só podem ser organizadas após o desencadeamento da ação da linguagem. Nesta pesquisa, o levantamento e análise do conteúdo temático das transcrições dos conselhos de classe possibilitaram a identificação de informações que circularam para categorizarmos as enunciações, observando os objetivos que se destinavam porque, de acordo com Fuga (2003: 57): *“o agente produtor realiza escolhas lexicais ao produzir um texto, que traduz sua visão de mundo e sua conceitualização do objeto referente.”*

Quando o agente produtor vai enunciar um texto, ele precisa organizar e reestruturar linearmente as informações que deseja transmitir. Essa linearidade direciona para os tipos de discurso e para as seqüências que organizam o conteúdo temático.

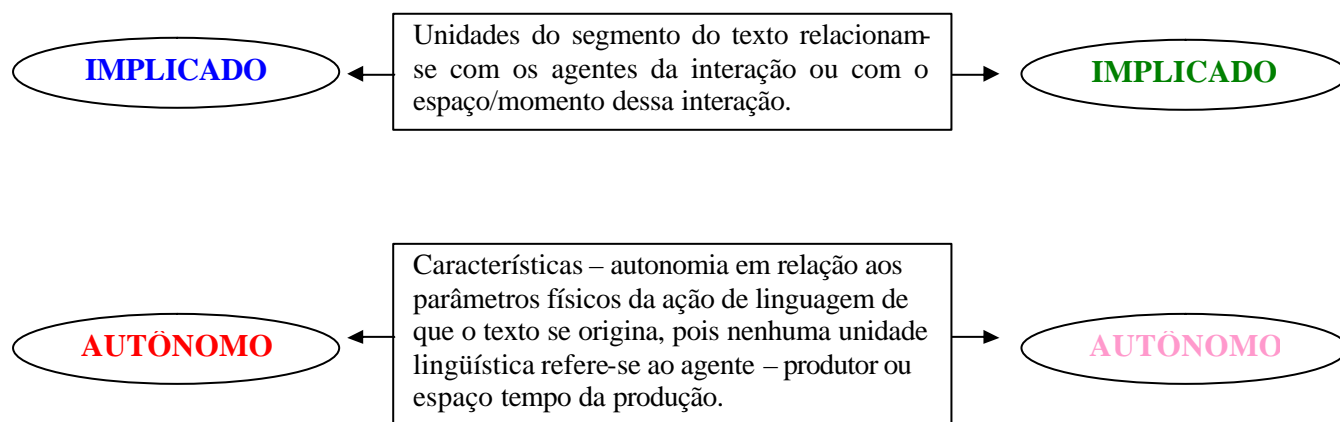
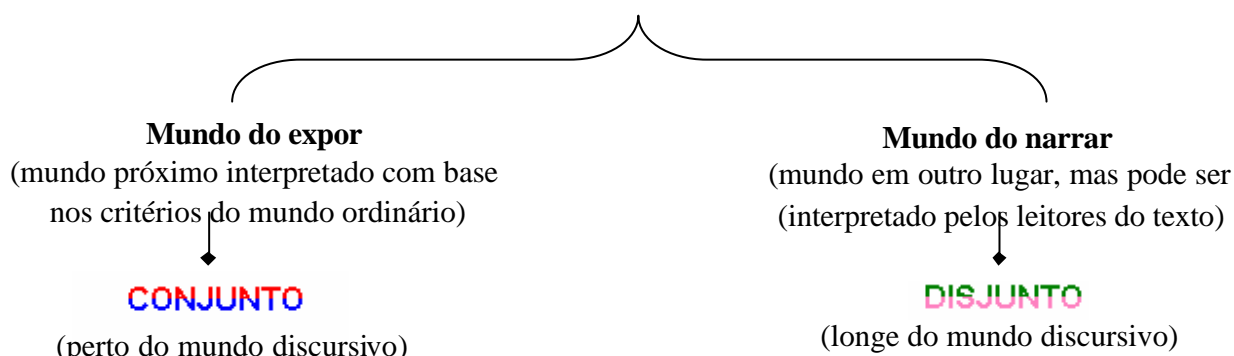
1.5.2. Tipos de discurso

Ao participarem de atividades de linguagem, os seres humanos produzem textos de diversas formas relacionando-os com características do momento sócio-histórico que estão vivenciando. Esses textos, possuem enorme diversidade e sua complexidade dificulta categorizá-los, porém Bronckart (2006) argumenta que os textos são constituídos por segmentos passíveis de se identificar, com certos padrões de regularidade em sua organização e também determinadas marcas lingüísticas. Quanto a esses segmentos, aponta o teórico responsável por categorizar os tipos de discurso, já que se constituem em função dos mundos discursivo (atividade de linguagem) e o ordinário (representação do mundo pelo agente da situação da linguagem), ou seja, os tipos de discursos são configurações particulares de estruturas lingüísticas que representam os mundos discursivos que os sujeitos se encontram (Bronckart, 2006). Ao analisar, nesta pesquisa, o tipo de discurso produzido pelos participantes do conselho de classe, é possível encontrar determinadas marcas lingüísticas que afirmam ou refutam a implicatura do agente produtor do texto e nos demonstra, também, o seu distanciamento ou não ao relacionar o momento de produção e o momento de ação.

À luz dos estudos de Bronckart (1997: 154-157), foi elaborado o quadro 2 com os quatro tipos de discursos que se organizam na ordem do narrar e do expor, considerando as formas lingüísticas que compõem um tipo de texto identificado por duas operações: uma entre as

coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático em um mundo distante, denominado disjunto do mundo discursivo ou perto ao qual denominamos de conjunto à interação social e a outra operação relaciona-se com a explicitação dos parâmetros da ação de linguagem, mas precisamente, ao nível de implicação da situação. Neste quadro são enfocados, também, os parâmetros da ação da linguagem que podem ser identificados conforme a relação que o agente mantém com a ação de linguagem, podendo ser implicado quando há dependência entre os parâmetros de ação de linguagem e o conteúdo temático. Logo, para termos acesso ao texto é necessário conhecermos as suas condições de produção ou autônomo, porque não é fundamental conhecermos as condições de produção material já que não existe relação entre os parâmetros de ação de linguagem com o conteúdo temático.

Situações de Linguagem



Quadro 2 – Mundos discursivos e tipos de discurso baseado em Bronckart (1997) e Liberali (1998)

| DISCURSO INTERATIVO | DISCURSO TEÓRICO | RELATO INTERATIVO | NARRAÇÃO |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Frases interrogativas, imperativas, exclamativas -Presente (simultaneidade); pretérito perfeito do indicativo (anterioridade); futuro do pretérito (posteridade). - Expressão do tipo a gente ou você. - Nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos em 1ª e 2ª pessoas do singular e plural (referindo-se aos protagonistas). - Anáforas pronominais. - Auxiliares (poder, querer, dever, ser preciso). - Dêiticos espaciais (aqui, ali) e temporais (agora, daqui a pouco). | <ul style="list-style-type: none"> - Presente na forma de monólogo. - Frases não declarativas. - Frases passivas. - Presente do indicativo; futuro do pretérito, pretérito perfeito. - Ausência de dêiticos espaciais e temporais e de referências a objetos acessíveis. - Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular. - Organizadores com valor lógico e argumentativo (De fato). - 1ª pessoa do plural (não como protagonistas, mas como remetente da interação). - Modalizações lógico-argumentativas (É evidente). - Procedimentos metatextuais, intratextuais e intertextuais. Anáforas pronominais e nominais. | <ul style="list-style-type: none"> - Presente na forma de diálogo ou monólogo. - Frases não declarativas. - Pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados ao mais-que-perfeito e ao futuro do pretérito. - Pronomes e adjetivos (1ª e 2ª pessoa do singular e plural) com referências aos protagonistas da interação verbal. - Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos) - Presença de anáforas pronominais, às vezes associadas às nominais. | <ul style="list-style-type: none"> - Presente na forma de monólogo. - Apenas frases declarativas. - Ausência de pronomes e adjetivos (1ª e 2ª pessoa do singular e plural) que remetem ao agente produtor ou aos protagonistas. - Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos). - Exploração dos tempos da história (pretérito perfeito e imperfeito), formas compostas que marcam relação retroativa e futuro do pretérito ou auxiliar no imperfeito + infinitivo, que marcam relação proativa. Presença de anáforas pronominais e nominais por substituição lexical. |

1.5.3 – Seqüências Prototípicas

Bronckart (1997:217) afirma que, *“a infra-estrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é a da organização seqüencial ou linear do conteúdo temático”*. As seqüências prototípicas foram reconceituadas por Bronckart com fundamento nos estudos de J.M.Adam (1992) e são unidades estruturais relativamente autônomas, sendo os modelos que os agentes e receptores de texto utilizam para realizarem uma ação de linguagem. Elas são definidas concomitantemente, pela natureza das fases que comportam e, também, pelas modalidades de articulação dessas fases em uma estrutura autônoma. As seqüências se relacionam em um texto em função das representações do agente produtor (Machado, 2001) e nessa pesquisa será uma ferramenta que nos possibilitará perceber representações sobre os papéis sociais dos participantes bem como, analisar suas ações baseadas no senso comum e pautadas pela argumentação crítica, uma vez que a composição dos textos advém da diversidade das seqüências e das modalidades de articulação dessas seqüências.

Apoiado nos estudos de Adam (1992), Bronckart (1997) define cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. A seguir, abordo as características principais de cada uma delas, porém para esta pesquisa acredito que o interesse maior seja pela seqüência argumentativa, já que ao meu ver deveria ser a princípio utilizado em um conselho de classe.

a) Seqüência Narrativa

Baseado em Bronckart (1997; 2006), a seqüência narrativa é uma seqüência sustentada por um processo de intriga e consiste em selecionar e organizar os acontecimentos formando um todo, uma história ou ação completa através das fases abaixo:

- situação inicial (início): na qual são apresentados os aspectos que apóiam o processo de intriga;
- complicação (transformação): introduz a intriga, a tensão;
- ações: são todos os acontecimentos oriundos da intriga;

- resolução (re-transformação): apresentação dos acontecimentos que possibilitam a
- redução da tensão;
- situação final: apresentação de um novo estado de equilíbrio resultante da resolução;
- avaliação: comentário autônomo relacionado ao desenrolar da história;
- moral: apresenta-se no início ou final da história, significando globalmente o seu conteúdo.

b) Seqüência Descritiva

As seqüências descritivas comparadas às seqüências narrativas, apresentam fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, no entanto são organizadas em três fases principais:

- ancoragem: determinação e apresentação do tema que sustentará a descrição;
- aspectualização: decomposição do tema em partes atribuindo propriedades e características distintas;
- relacionamento: assimilação dos elementos descritos por meio de comparações ou metáforas;

A seqüência descritiva, de acordo com Liberali (2000), pode ser ampliada já que os segmentos injuntivos, programáticos ou instrucionais são organizados da mesma forma da seqüência descritiva, mas a organização é enfatizada sobre as ações e não sobre os objetos, caracterizando um subtipo de seqüência determinada pela autora de *descritiva de ação*.

c) Seqüência Explicativa

As seqüências explicativas são realizadas por agentes autorizados buscando contestar um fenômeno, sendo necessário alguns esclarecimentos com relação à afirmação inicial. Após o

desenvolvimento, essa constatação inicial apresenta-se reformulada e enriquecida. A representação da seqüência explicativa dá-se através das seguintes fases:

- constatação inicial: introduz um fenômeno não contestável;
- problematização: apresenta questões (como e da ordem do por que) – possíveis contradição do enunciado inicial;
- resolução : apresenta os elementos de informações suplementares que respondam o que foi problematizado;
- conclusão-avaliação: apresenta a constatação inicial reformulada.

d) Seqüência argumentativa

A seqüência argumentativa tem por objetivo descrever os processos de pensamento . Tendo como pano de fundo Adam (1992), Bronckart (1997; 2006) apresenta que para desenvolvermos o raciocínio argumentativo é necessária a existência de uma tese sobre um determinado tema; sobreposição de dados novos referentes à tese anterior e orientação para conclusão de uma nova tese. Assim, a seqüência argumentativa desenvolve-se em quatro fases:

- premissa (dados): constatação inicial;
- argumentos : elementos necessários para orientar uma possível conclusão;
- contra-argumentos: apresentação das razões que afirmam ou refutam a tese;
- conclusão (ou nova tese) : integração dos argumentos e contra-argumentos.

e) Seqüência dialogal

Conforme a leitura de Bronckart (1997; 2006) baseado em Adam (1992), a seqüência dialogal apresenta-se em segmentos estruturados em turnos de fala. Logo, os enunciados são

determinados pelos agentes, formando um todo coerente. É composta por três fases fundamentais:

- fase de abertura : os agentes entram em contato;
- fase transacional: o conteúdo temático é co- construído através da interação verbal;
- fase de encerramento: finaliza a interação.

Para finalizar, o quadro 3, baseado em Bronckart (1997; 2006) e Liberali (1998) apresenta resumidamente as seqüências descritas quanto aos objetivos, características discursivas relacionando-as com os tipos de discurso .

Quadro 3: Seqüências Prototípicas relacionadas com os tipos de discursos, baseado em

| Seqüência | Objetivo | Características Discursivas | Tipos de discurso |
|--------------------|--|--|---|
| Narrativas | * Criar expectativa e tensão, buscando a atenção do destinatário através de uma história sustentada por um processo de intriga. | * Presente histórico, pretérito perfeito e imperfeito. * Presença de verbos materiais (fazer, comprar, andar). * Presença de verbos mentais (ver, ouvir). * Pretérito-mais-que-perfeito referindo-se a eventos anteriores ao momento da história. * Forma contínua – congelamento de ação. | * Relato interativo * Narração |
| Descritivas | * Levar a compreensão ou visualização de um fato ou conceito. * Oferecer ao destinatário a possibilidade de entender de entender e/ou visualizar um objeto ou conceito. | * Presente simples (com verbos materiais e mentais); pretérito perfeito. * Verbos que exprimem existência – haver, ter, existir. | * Relato interativo * Narração * Discurso teórico |

| | | | |
|-----------------------|--|---|-----------------------|
| Argumentativas | Convencer ou persuadir o destinatário, em função de sua posição ser contrária à do agente produtor ou ser objeto do discurso questionável. | <ul style="list-style-type: none"> * Uso de formas pessoais para assumir opiniões (pronomes e adjetivos pessoais). * Verbos de opinião (declarativos, apreciativos, depreciativos). * Organizadores textuais cuja função é articular razões, conclusões, argumentações, contra-argumentações, concessões. * Enunciados metalingüísticos. * Expressões de certeza, probabilidade, necessidade. * Restrições – exceto se, a menos que. * Expressões de dúvida. * Expressões que representam oposição. * Uso de termos avaliativos pejorativos e depreciativos. | * Discurso teórico |
| Explicativas | Oferecer ao destinatário a possibilidade de esclarecimento sobre aspectos problemáticos ou difíceis. | <ul style="list-style-type: none"> * Organizadores textuais da ordem do por quê. * Uso do presente simples. | * Discurso teórico |
| Dialogais | Estabelecer conversação entre dois ou mais participantes. | Uso de grande variedade de tempos verbais, embora seja, mais comum o presente (contínuo, referindo-se ao agora; simples; futuro perifrástico) | * Discurso interativo |

Esse capítulo apresentou o arcabouço teórico que acompanhou todos os passos desenvolvidos neste estudo. Para melhor compreensão desses passos, apresento no capítulo seguinte a metodologia de pesquisa utilizada.

Metodologia

2 - Metodologia de pesquisa

O objetivo deste capítulo é apresentar a estrutura da metodologia de pesquisa adotada. Para tanto apresento a definição e justificativa da escolha da metodologia, o contexto em que foi realizada a pesquisa, informações sobre os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de análise, os aspectos éticos e as questões de confiabilidade.

2.1 – Definição e justificativa da escolha da metodologia de pesquisa

Ao desenvolver uma pesquisa é preciso ter claro que o objetivo é dialogar com e entre os dados bem como com os participantes, pois através da reflexão e novas ações dos membros da comunidade pesquisada conseguimos compreender mutuamente o foco de nossa pesquisa e juntos podemos trilhar novos caminhos, buscando novas soluções. Nesse sentido, o foco de atenção desta pesquisa foi compreender e analisar criticamente a atividade conselho de classe em uma escola estadual de São Paulo, estabelecendo condições para efetuar uma transformação das práticas dos participantes e revertendo também para mudanças na minha própria prática, pois atuo como coordenadora pedagógica em uma escola da rede privada de São Paulo e realizo conselhos de classe da mesma forma que o coordenador que participou desta pesquisa.

Sendo assim, parto do princípio de que é na atividade que se dá a mediação do sujeito com o objeto, mas não esquecendo que tal fato ocorre dentro de uma realidade sócio-histórico-cultural, já que todos os participantes e a comunidade possuem uma história específica.

É importante salientar que a teoria da atividade é utilizada nesta pesquisa como base de compreensão do mundo e os componentes da atividade servirão como categorias descritivas de análise servindo de sustentação para as interpretações, conclusões e sugestões. Esta pesquisa apresenta um caráter inovador, pois através de pesquisas em várias instâncias (Dalben, 2004 e Fungaro, 1998) verifiquei a ausência de trabalhos já realizados na construção da avaliação do aluno no conselho de classe com base nesta teoria dentro da área de Linguística Aplicada.

O grupo de teóricos que trabalham com a Teoria da Atividade, à luz dos estudos de Engeström (1998), na segunda metade dos anos 90, desenvolveram trabalhos apresentando características de trabalho desenvolvimental (developmental work research), que procura ter como objetivo a compreensão de diferentes contextos sociais que, como sabemos, estão em

transformação constantemente. Esse tipo de trabalho apresenta-se multidisciplinar e sempre se apóia em conceitos vygotskianos em uma perspectiva da Teoria da Atividade, que aprimorou a pesquisa etnográfica através de importantes elementos : historicidade, intervenção, observação e transformação dos sistemas de atividade (Motta, 2004), indo ao encontro a uma visão transdisciplinar que possui a Lingüística Aplicada e que permeia toda esta pesquisa.

Assim, compreendo a sociedade como uma teia de sistemas de atividade, interligados e coexistentes. Tal fato, possibilita a compreensão das relações que se estabelecem no trabalho, na escola e em todos os contextos em que estamos interagindo através das contradições, multiplicidade de vozes, historicidade e da natureza que essas relações coexistem. A figura 10 apresenta uma teia de atividades inter-relacionadas, onde o conselho de classe está no centro interligando-se com todas as outras atividades que ocorrem na escola.

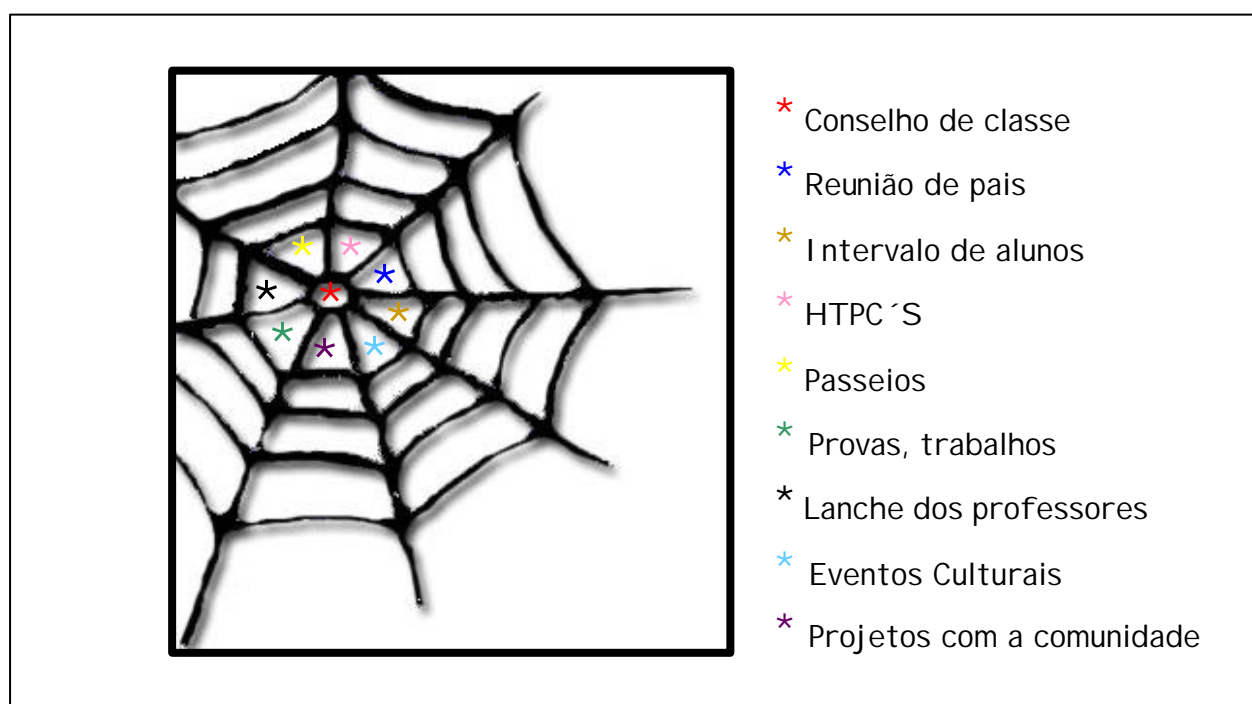


Figura 10: Figura representativa do conselho de classe em uma teia (rede de sistemas de atividade).

Esta teoria me permite, também, com o instrumental de análise e interpretação propor novos modelos de ação humana, através da construção coletiva de instrumentos para utilização

dos participantes, para que, assim, através dos conflitos ocorre o desenvolvimento da atividade, permitindo a expansão e a transformação do sistema.

A possibilidade de utilizar a Teoria da Atividade, nesta pesquisa e de desenvolver um trabalho inovador nos estudos sobre o conselho de classe em uma perspectiva da Linguística Aplicada, me direcionou a enfatizar possibilidades de transformação das práticas que constituem as atividades, através do trabalho com os sujeitos que delas participam, levando a transformação da atividade e desenvolvendo novos conhecimentos.

Considero o conselho de classe como um espaço de formação de sujeitos críticos, onde coordenador e professores, através de um processo colaborativo criam caminhos, buscam meios para construir criticamente a avaliação dos alunos, abrindo novos questionamentos para repensarem sobre suas práticas para que os alunos tenham seus direitos respeitados, oportunidades de aprendizagem dentro de uma sociedade mais justa e democrática.

Nessa perspectiva, compreendo que o conhecimento está imerso em um desenvolvimento histórico e social que apresenta potenciais repressivos ou emancipatórios do próprio pesquisador (Liberali & Liberali, 2003). Nessa ótica, este trabalho é uma pesquisa crítica de cunho colaborativo, à luz dos estudos de Magalhães (1998,2002,2004) e Liberali (1999, 2000), porque objetiva a observação, análise e transformações de ações no conselho de classe, onde o coordenador pedagógico, professores e pesquisadora poderão abrir novos caminhos, trilhar por novas idéias e desenvolver construtos diferentes.

Esta pesquisa se insere em uma base crítica, já que o seu cerne está na interação entre os participantes. Busca a emancipação desses participantes, através de intervenções e elaboração colaborativa de novos instrumentos, uma vez que, de acordo com Cumming (1994: 675), a pesquisa crítica desenvolve transformações sociais entre os participantes através da conscientização crítica dos seus papéis.

A pesquisa colaborativa tem como base a Teoria Crítica do conhecimento e busca tornar os participantes conscientes e sujeitos de discurso e de suas ações baseadas no diálogo (Magalhães, 1998). Neste trabalho, o meu papel enquanto pesquisadora é introduzir reflexões, discussões e sugestões de e sobre os artefatos utilizados na constituição da avaliação dos alunos no conselho de classe, intermediando a reflexão do coordenador pedagógico no conselho de classe, colaborando assim, no reestruturamento da sua ação. É difícil para uma pesquisadora compreender os participantes da dissertação se não houver um diálogo que possibilite o

entendimento mútuo, levando todos os participantes a ver o mundo diferentemente, possibilitando um agir dentro dessa nova visão, pois relembrando Bakhtin (1934:56), é necessário que todas as interpretações sejam colocadas para discutirmos sobre as diferenças e semelhanças possibilitando novas construções. Sendo assim, vários aspectos deste estudo foram pensados de forma conjunta com os participantes: preparação da dissertação, coleta de informação, elaboração de artefatos, análise e interpretação dos dados coletados e reconstrução de ações, pressupondo que todos envolvidos tornem-se pesquisadores de suas ações. (Magalhães, 1994).

A pesquisa crítica apresenta como uma de suas características principais, o envolvimento entre a pesquisadora e os participantes como agentes de mudança, já que o conhecimento é gerado coletivamente, imerso em um desenvolvimento sócio-histórico-cultural, proporcionando crescimento recíproco. Nesse sentido, a relação entre pesquisador e sujeito torna-se mais próxima, porque ambos são considerados agentes de mudança. À luz de Bredo and Feinberg (1982), o paradigma crítico está relacionado com interesses técnicos, práticos e emancipatórios. Faz-se necessário ter claro que o conhecimento é inserido dentro de um desenvolvimento histórico e social e a partir da compreensão dos contextos dos participantes, em uma amplitude maior buscamos transformações.

De acordo com Magalhães (2002), a pesquisa colaborativa, de base crítica, propicia não só a construção de conhecimentos, mas também a discussão relativa a esses conhecimentos, tendo como base as práticas discursivas ocorridas no âmbito escolar. Nesse sentido, entendo reflexão como um processo dialógico de autoconsciência das ações de linguagem, ou seja, uma reorganização e reconstrução de práticas que conduzam a outras compreensões de um contexto particular, anteriormente apontado como problemático por um participante (Grimett, 1988 apud Pérez Gómez, 1992:12). É uma metodologia que possibilita uma pesquisa contemplando a formação contínua de educadores porque oferece contextos para a formação de um profissional reflexivo e autônomo, tendo por base as relações entre teoria e prática na pesquisa e no ensino (Kincheloe, 1997).

2.2- Contexto em que a pesquisa foi realizada.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do estado de São Paulo, situada no bairro Paraíso, distrito de Vila Mariana. A escola foi criada em 1909, sendo ampliada para

melhor atender a demanda de alunos em 1919. Em 1959, a escola comemorou seu Jubileu de Ouro com memoráveis festividades e homenagens e com a reorganização das escolas públicas em segmentos escolares em 1996, essa instituição permaneceu com o Ensino Fundamental apresentando classes regulares e classes para alunos portadores de necessidades especiais no período diurno. No noturno, funciona o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

A escola localiza-se em uma avenida comercial importante da cidade de São Paulo, sendo de fácil acesso através de ônibus ou metrô. Isso facilita aos alunos que trabalham na região para estudarem tranquilamente, uma vez que possuem condução para retornarem para casa. Na região encontramos também centros culturais que promovem várias atividades como exposições e teatros. Este fato é muito importante porque facilita a organização de visitas e agendamentos dos alunos do período noturno.

Na época em que a pesquisa foi realizada, a unidade escolar contava com 92 professores, sendo 4 readaptados² e eventuais³. A parte administrativa era composta por 26 funcionários-servidores e a escola possuía 21 salas de aula, além de sala de vídeo, biblioteca, quadra coberta e laboratório.

Com base no plano de gestão e projeto pedagógico quadrienal (2003-2006 p:14), a escola tem os seus objetivos pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta por seus principais objetivos :

- desenvolver as potencialidades do educando, a fim de lhe possibilitar melhor convivência com a família, a escola e a sociedade, através do desenvolvimento harmonioso e progressivo nos níveis físico-psicomotores e cognitivos, peculiares do ser humano.
- prepará-lo para o bom desempenho de sua cidadania, cômico de seus direitos e deveres, assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas na Constituição Federal; prepará-lo ainda, para o bom desempenho de suas funções no trabalho, de modo produtivo, correto e eficaz.
- desenvolver nos alunos um espírito consciente e crítico capaz de desvendar o mundo ao seu redor, através do contato com a produção cultural, utilizando-se dos recursos disponíveis nesta comunidade, como museus, centros culturais, teatros, cinemas, etc...
- preparar o aluno para que ele contribua para uma cultura de paz e de

² Professores não atuantes em sala de aula por motivos de saúde.

³ Professores substitutos

tolerância, respeitando o outro, para o desenvolvimento de um mundo mais solidário e pacífico.

- desenvolver projetos em parceria com a comunidade visando o aprimoramento do aluno e seu desenvolvimento como cidadão crítico, responsável e consciente.
- realizar ações que tenham como objetivo integrar a escola na comunidade através de projetos de parceria e de conscientização social.

Durante o período que acompanhei as atividades na escola, percebi uma grande preocupação do coordenador pedagógico com a realização de projetos sociais, envolvendo os alunos em todas as etapas com foco no desenvolvimento da cidadania.

Ao observar o projeto pedagógico, constatei o tratamento metodológico, avaliação e recuperação do aluno em diferentes áreas, sendo apresentado no plano de gestão e no projeto pedagógico (2003-2006p:15) os seguintes objetivos:

- Mudar o papel do professor, de divulgador do saber, para orientador e mediador da aprendizagem.
- Tornar o conteúdo das disciplinas, um meio para o aluno compreender melhor o mundo em que vive, permitindo-lhe interagir com a realidade ao seu redor.
- Utilizar diferentes meios de avaliação, sempre ligados aos objetivos da escola, para diagnosticar os progressos e as falhas do processo ensino-aprendizagem, realizar as correções necessárias e com isso contribuir para o aperfeiçoamento do processo.
- Atuar de maneira mais eficaz na recuperação contínua e paralela, iniciando a paralela na data prevista para tal, intensificando as atividades intra e extra classes para que a recuperação seja uma constante no processo.

De acordo com Cole & Knowles (1993), é importante observar, participar e discutir os fatos ocorridos em sala de aula, bem como o trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos para conhecermos a trajetória e a cultura do contexto a ser pesquisado. Nesse sentido, durante três meses, assisti algumas aulas em várias salas da Educação de Jovens e Adultos, participei de

alguns intervalos dos alunos e sempre que possível estava presente no intervalo dos professores na sala dos professores com o objetivo de conhecer melhor o dia-a-dia da escola. Particpei de várias HTPC⁴, observando os recados transmitidos, os textos trabalhados e a dinâmica de trabalho do coordenador pedagógico. Sempre que o coordenador pedagógico transmitia orientações aos professores, preocupava-se em demonstrar a responsabilidade de todos os funcionários da escola para o bom funcionamento de toda instituição.

Durante a observação das aulas, foi constatado certa preocupação dos professores em aplicar uma certa quantidade de atividades para gerar notas para todos os alunos, geralmente aqueles que sentam no fundo da sala, conversam e são esquecidos na hora da explicação do professor, pois os professores acabam explicando somente para os que sentam na frente e estão quietos anotando as tarefas do quadro-negro.

O plano de gestão e projeto pedagógico (2003-2006 p: 17) apresentam um quadro que define metas e aponta as ações para o transcorrer do período letivo. Apresento abaixo este plano (quadro 4) para compreendermos melhor a atuação do coordenador pedagógico e corpo docente:

Quadro 4 : Metas e Ações (Plano de Gestão 2003-2006)

| Prioridade | Problema | Metas | Ações |
|-------------------|---|--|--|
| ALTA | Deficiência da escrita e da linguagem | Melhorar a qualidade da leitura, compreensão e produção de texto. | <ul style="list-style-type: none"> o Projeto de leitura e escrita de micro e macro textos. o Aulas de recuperação/reforço. o Capacitação do professor. o Função social da escrita. o Utilização de multimeios para melhoria do processo de aquisição da escrita. |
| ALTA | Qualidade de ensino dentro da Progressão Continuada | Melhoria da qualidade de ensino. | <ul style="list-style-type: none"> o Capacitação dos profissionais da escola HTPCs. o Conselhos de classes/séries. o Reuniões do Conselho de Escola e APM, através: <ul style="list-style-type: none"> o da socialização do compromisso. o da discussão de textos. o da discussão permanente com o professor coordenador. o palestras. |
| MÉDIA | Evasão | Organizar ações pedagógicas cujo objetivo seja a melhoria do processo ensino-aprendizagem, tornando a escola um local atrativo ao aluno, diminuindo com isso a evasão escolar. | <ul style="list-style-type: none"> o Conscientizar o educando sobre a importância da escola no cotidiano das aulas e contribuir para a melhoria da escola e para a qualidade do processo pedagógico. o Contato direto com os responsáveis para comunicar o fato. o Comunicar o Conselho Titular, se o problema persistir. |
| ALTA | Indisciplina | Respeito às normas de convivência. | <ul style="list-style-type: none"> o Reuniões com a comunidade escolar para revisão conjunta do Estatuto da Convivência. |

⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Transcrevo , a seguir, a base curricular do curso, seus objetivos e especificações:

a) matriz curricular⁵

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamentada legalmente pela Lei 9394/96 de 20/12/1996. Deliberação CEE 09/2000 de 02/11/2000, Resolução SE 01 de 12/01/2001. O curso é composto por 100 dias letivos, totalizando 400 horas de efetivo trabalho escolar, abrangendo na Base Nacional Comum as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia e na parte diversificada Inglês.

b) planejamento escolar

Observei o planejamento dos professores e o plano de curso de cada disciplina a fim de compreender os objetivos propostos aos alunos, metodologias desenvolvidas e sistema de avaliação:

Língua Portuguesa

Objetivos: Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua moderna, geradora de significação e integração da organização do mundo e da própria identidade.

Produzir e interpretar textos para ampliar seu universo de reflexão e de crítica.

História

Objetivos: Considerar o desenvolvimento da sociedade nas suas diversas relações, incluindo as camadas sociais menos privilegiadas: a mulher, a criança, o adolescente as demais minorias da sociedade, não como forma de exclusão da História, mas como uma ampliação do universo composto pelos mesmos.

⁵ Currículo Oficial

Matemática

Objetivos: Desenvolver a capacidade para que nossos alunos utilizem a Matemática como instrumento de novas aprendizagens e como meio de interpretação da realidade.

Expressar-se oral, escrita e graficamente em situações matemáticas e valorizar a precisão da linguagem e as demonstrações matemáticas.

Geografia

Objetivos: Reconhecer na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, diferentes manifestações da natureza e da produção cultural humana. Compreender as transformações do meio natural a partir de elementos da própria natureza e do homem.

Reconhecer a importância de atitudes responsáveis, para evitar medidas incorretas ou desnecessárias, tendo uma consciência crítica de preservação da natureza e dos recursos do planeta.

Biologia

Objetivos: Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.

Identificar o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente.

Física

Objetivos: Proporcionar ao estudante relacionar fenômenos cotidianos como a Eletricidade, os movimentos, a luz, o calor, com os conhecimentos da Física.

Possibilitar uma melhor compreensão do mundo tecnológico da atualidade, dando-lhe noções básicas do funcionamento dos sistemas existentes nas mais variadas áreas da Física.

| |
|---------|
| Química |
|---------|

| |
|--|
| <p>Objetivos: Desenvolver e introduzir conceitos básicos de Química, através da observação do cotidiano e despertar no educando uma consciência ecológica e cidadã. Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente e avaliar o papel da Química no sistema produtivo, industrial e rural.</p> |
|--|

| |
|--------|
| Inglês |
|--------|

| |
|--|
| <p>Objetivos: Compreender os aspectos culturais de outros povos através da língua inglesa e desvendar aspectos da comunicação no Brasil que também se utilizam dessa língua. Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar. Saber distinguir as variantes lingüísticas. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar e agir de quem os produz.</p> |
|--|

A escola realiza vários projetos:

- ESCOLA DA FAMÍLIA : Projeto da Secretaria Estadual da Educação desenvolve os finais de semana oficinas de bordado, de pães, de informática e de street dance.
- PROJETO DE RECUPERAÇÃO/REFORÇO PARALELO: Busca proporcionar uma oportunidade a mais para o aluno conseguir desenvolver as habilidades necessárias para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, desenvolver habilidades através da utilização de diferentes recursos motivadores, atender alunos com defasagens e lacunas, claramente diagnosticadas e não superadas, elevar a auto-estima, estimulando a iniciativa e criatividade do educando.

- **PROJETO AÇÃO CIDADANIA:** Visa desenvolver atitudes cidadãs e cívicas no público do período noturno. O projeto tem como objetivos a conscientização sobre a importância da manutenção da limpeza no ambiente escolar, sobre a história da nossa escola e sua importância no sistema educacional paulista, sobre a importância do civismo para a formação de uma cultura nacional consciente e para a criação da escola como um espaço de convivência e paz.

Esses projetos são importantes porque demonstram a integração escola, sociedade e família.

Foi apresentado um plano de ação da pesquisadora para a direção e coordenação da escola (anexo), que após a aprovação foi dado início à pesquisa.

2.2.1. – Informações sobre a turma focal

Durante todos os momentos da coleta de dados para a pesquisa, o IMB destacava-se nos comentários dos professores quanto à falta de organização, mau rendimento e indisciplina durante as aulas. Porém, nas aulas presenciadas pela pesquisadora não foi notado diferenças demasiadas em comparação com as outras salas. Tal fato, levou-me a direcionar o foco da minha pesquisa para essa sala e tentar compreender tais diferenças.

Na época da pesquisa, o IMB era composto por 52 alunos, sendo a maioria alunos acima de 30 anos e do sexo masculino. Em todas as aulas que presenciei a sala estava sempre lotada e os alunos atrasados tinham que buscar carteiras em outras salas para sentarem. O intervalo de aulas observado revela dados interessantes sobre o contexto dos alunos: a maioria deles reside longe da escola, porém devido à facilidade do transporte no local e por eles trabalharem na região, optaram por estudarem na escola em foco. Outro dado relevante é referente ao motivo de retornarem ao estudo: as maiorias dos alunos precisam terminar o Ensino Médio para

continuarem no emprego atual. Por ser um curso semestral, seguindo a nomenclatura estabelecida pela escola, no segundo semestre a classe passou de 1MB para 2MC.

2.2.2 – Informações sobre os participantes

Após a aprovação do plano de ação pela direção, fui apresentada para os professores como pesquisadora e, assim, expliquei sobre o LAEL⁶, minha área de pesquisa e meus objetivos, convidando-os a participarem do projeto. A princípio, senti que os professores apresentaram certa resistência, questionaram-me sobre como seria dada a devolutiva para eles, porque muitos estagiários e pesquisadores fazem pesquisa no colégio e não dão nenhum retorno para eles. Comuniquei-lhes que trabalhava com uma pesquisa colaborativa e meu objetivo principal era compartilhar com eles os passos trilhados, para que juntos pudéssemos acompanhar os avanços e retrocessos do projeto apresentado.

Sendo assim, apresentaram interesse e se prontificaram a ajudar em tudo que estava ao alcance deles. Quando demonstrei interesse em assistir aulas para conhecer melhor o contexto escolar, todos os professores se colocaram a disposição oferecendo a sua sala para que eu conhecesse melhor o trabalho deles. Isso me deixou muito contente, porque percebi que tinha conseguido transmitir aos professores o objetivo da minha pesquisa. Acredito que o meu entusiasmo e comprometimento contagiaram os participantes. E após a análise dos dados apresentei algumas discussões sobre a utilização da planilha durante o conselho para o coordenador que apresentou muito interesse.

Considero os atores da escola como participantes, já que em uma perspectiva histórico-cultural, a influência de todos que interagem no contexto escolar é de suma importância para compreendermos e analisarmos o foco de nossa pesquisa ou qualquer ação ocorrida nesse âmbito. Porém, tenho como participantes focais o coordenador pedagógico do período noturno responsável pela Educação de Jovens e Adultos e os participantes do conselho de classe, ou seja, os professores.

Após assistir aulas em diferentes salas, com o objetivo de direcionar o foco da minha pesquisa, optei por desenvolver o meu projeto com a sala do 1º MB que pelos comentários dos professores, era a sala menos participativa e mais agitada da Educação de Jovens e Adultos.

⁶ - Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC -SP

Passei a assistir mais aulas nessa sala, acompanhar os alunos durante o intervalo e preocupei-me mais, atentamente, com os comentários dos professores sobre os alunos dessa sala durante o conselho de classe. Apresento abaixo características dos professores que ministram aula nessa sala e, conseqüentemente após o término do semestre , acompanhei no 2MC porque são os mesmos alunos.

Todos os participantes estão apresentados nesta pesquisa somente pela letra inicial do nome com o objetivo de preservar a identidade conforme protocolo de ética.

2.2.3 – A pesquisadora

Possuo formação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia . Lecionei vários anos para as séries iniciais do Ensino Fundamental e antigo Magistério. Atualmente, exerço há oito anos o cargo de coordenadora pedagógica em uma instituição particular do estado de São Paulo.

Desde os meus estudos na graduação, sempre apresentei interesse na Educação de Jovens e Adultos, porque acredito e vejo muita necessidade em ampliar a democratização do acesso escolar, melhorando a qualidade social do trabalho dessas pessoas e, conseqüentemente, aprimorando sua qualidade de vida. Sendo assim, senti necessidade em compartilhar minha experiência e os meus questionamentos e elaborei um projeto de pesquisa para apresentar no processo de seleção do mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.

Nesse meio tempo, conheci um pedagogo, coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual de São Paulo e sempre conversávamos sobre nossas realidades na função de coordenadores, nosso dia-a-dia. Ao expor a ele a minha preocupação com o conselho de classe, percebi que minhas angústias eram compartilhadas com as dele e comentando com ele sobre o projeto de pesquisa que estava elaborando, fui convidada a conhecer a sua escola e tomei a liberdade de convidá-lo a participar da pesquisa. O convite foi aceito com muito entusiasmo. Apresentei um plano de ação (Anexo nº 1) para a direção e professores da escola e fui muito bem recebida.

2.2.4 – O coordenador pedagógico participante (sujeito focal)

O coordenador pedagógico participante, na época da realização desta pesquisa, possuía 38 anos. Ele é formado em História e Pedagogia, leciona em escolas públicas e particulares desde 1986 (História) e há quatro anos atua como professor-coordenador na escola onde foi realizada esta pesquisa. Apresenta grandes interesses por cursos e leitura de livros relacionados a sua área e atuação profissional. Desde a apresentação do plano de ação desta pesquisa, demonstrou interesse em colaborar e o seu entusiasmo em participar da coleta dos dados coletados, da interpretação e análise dos dados esteve presente em todo estudo. Na época da realização da pesquisa, o coordenador pedagógico (sujeito focal) estava cursando o 2º semestre no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de São Paulo, desenvolvendo uma dissertação sobre a influência das gravuras no ensino de História no Ensino Fundamental.

Atua também como diretor pedagógico de uma escola particular de São Paulo no período da manhã, mas não comentou nada sobre a sua atuação durante os nossos encontros.

2.2.5 – Professores- participantes

Nesta pesquisa participaram sete professores da Educação de Jovens e Adultos – nível Médio. Quando apresentei o plano de ação, demonstraram muito interesse em participar da pesquisa, porém questionaram se iria dar retorno do que estava pesquisando, porque estavam cansados de estagiários e pesquisadores que colhiam os dados e depois iam embora sem dar retorno algum. Prontamente, após expor os meus objetivos, deixei claro que juntos estaríamos colhendo os dados e discutindo fatos e situações a cada aula assistida e, mais precisamente, no final do conselho de classe. Apresentaram-se mais calmos depois das explicações.

Apresento no quadro 5, o perfil profissional e acadêmico dos professores participantes desta pesquisa. Essas informações foram fornecidas pelos próprios professores através de conversas informais com a pesquisadora durante os intervalos ou nas pausas do conselho de classe.

Quadro 5 : Dados do perfil acadêmico e profissional

| Professor / Disciplina | Participante na Pesquisa | Perfil Acadêmico e Profissional. |
|-------------------------|--------------------------|---|
| Professor de Matemática | PM | Graduada em Matemática , 22 anos de experiência docente e OFA (ocupante de função de atividade) |
| Professor de Geografia | PG | Graduada em Geografia, 8 anos de experiência docente |
| Professor de Português | PP | Graduada em Língua e Literatura Portuguesa, 5 anos de experiência docente, titular do cargo no Estado desde 2001. |
| Professor de Inglês | PI | Graduada em Letras: Português e Inglês, 5 anos de experiência, OFA no Estado. |
| Professor de Química | PQ | Graduada em Química, 27 anos de experiência, efetiva no Prefeitura de São Paulo e OFA no Estado. |
| Professor de Física | PF | Graduada em Física, 15 anos de experiência, OFA no Estado. |
| Professor de Biologia | PB | Graduada em Biologia, 20 anos de experiência, OFA no Estado. |
| Professor de História | PH | Graduada em História e Pedagogia, 22 anos de experiência, efetiva no Estado desde 2000. |

2.3 – Procedimentos para coleta de dados

Esta pesquisa se insere em uma perspectiva sócio-histórica-cultural, tal fato nos remete a conhecer o contexto em que ela se insere. Cada detalhe é de suma importância, pois é preciso conhecer a instância escolar e a comunidade que a envolve. Nesse sentido, procurei conhecer os professores e sua dinâmica de aula, assistindo-as em diferentes séries da Educação de Jovens e Adultos. Durante os intervalos, participei de várias conversas na sala dos professores sobre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Conheci o trabalho da psicóloga escolar, uma estudante de Psicologia que toda segunda-feira fica à disposição para atender os alunos. Conheci o trabalho das pessoas que trabalham na secretaria da escola e dos inspetores de alunos que

supervisionam os corredores e o bom andamento das aulas. Como foco central desta pesquisa, presenciei o trabalho do coordenador pedagógico e sua interação com os alunos, pais e professores.

Durante o primeiro semestre de 2005 foram coletados vários dados a fim de possibilitar a realização desta pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: plano de gestão e projeto pedagógico (2003-2006), planejamento das diversas disciplinas, questionários com os alunos e professores, entrevistas com o coordenador pedagógico, observação de aulas e dos intervalos dos alunos e professores, observação das HTPC, gravação em áudio e vídeo dos conselhos de classe e notas de campo da pesquisadora, sendo que os focos de análise foram às gravações e transcrições dos conselhos de classe.

Após o segundo conselho de classe, elaborei com a colaboração do coordenador pedagógico, planilhas reflexivas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de cada disciplina, para que os professores utilizassem durante o conselho de classe com foco na reflexão crítica (Anexo nº 12). Para iniciar a construção, a pesquisadora apresentou ao coordenador uma planilha que ela elaborou para apresentação na Jornada do Ensino de Língua Inglesa - JELI, fato que despertou muito interesse por parte do coordenador em elaborar as planilhas das demais disciplinas. Durante alguns encontros, fomos ressaltando a importância da utilização desse artefato e no conselho de classe, em muitas situações o coordenador não utilizava a planilha. Talvez essa atitude tenha ocorrido porque não estivessem acostumados a utilizar um artefato concreto que oportunize questões reflexivas sobre a avaliação dos alunos no decorrer do conselho de classe. Essas planilhas foram um dos artefatos utilizados e assim verifiquei as modificações ocorridas nos tipos de discurso e nas seqüências prototípicas das enunciações dos participantes do conselho de classe.

Apresento no quadro 6, uma relação entre as questões de pesquisa, procedimentos de coleta de dados e objetivos desses procedimentos.

Quadro 6 : Relação das perguntas de pesquisa com os instrumentos de coleta de dados.

| Perguntas de pesquisa | Instrumentos de coleta de dados | Objetivos da utilização dos instrumentos de coleta de dados |
|---|---|---|
| <p>Como se caracteriza a atividade conselho de classe? (sujeitos e papéis que assumem, a construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho e a participação da comunidade nesta atividade)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Análise do plano de gestão e projeto pedagógico. - Questionários com professores e alunos e observação das HTPC'S. - Entrevistas com o coordenador pedagógico. - Gravação em áudio e vídeo de dois conselhos de classe do primeiro semestre de 2005 e primeiro conselho do segundo semestre de 2005. - Notas de campo da pesquisadora | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o contexto escolar destacando a função do conselho de classe (atividade prescrita) e a atuação do coordenador pedagógico na realização do mesmo. - Conhecer os sentidos que os professores e alunos atribuem ao conselho de classe. - Conhecer suas opiniões sobre a importância do conselho de classe. - Observar a posição do coordenador pedagógico quanto à realização do conselho de classe e os sentidos que atribuem a esta atividade. - Após a gravação, os dados foram transcritos para melhor compreensão da atividade realizada e suas características no momento de sua realização. - Registrar as informações e impressões da pesquisadora dos fatos mais significativos para a realização desta pesquisa. - Observar como são estabelecidas, na prática, as regras e a divisão do trabalho durante os conselhos de classe. |
| <p>Quais transformações ocorreram no conselho de classe ao longo dessa pesquisa? (sujeitos e papéis que assumem, a construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho e a participação da comunidade nesta atividade)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Gravação em áudio e vídeo de dois conselhos de classe do primeiro semestre de 2005 e o primeiro conselho do segundo semestre de 2005. - Notas de campo da pesquisadora | <ul style="list-style-type: none"> - Comparar com base na Teoria da Atividade as transformações ocorridas durante toda a pesquisa, observando também a utilização da planilha reflexiva. |

2.4 – Procedimentos para análise de dados

Apresentei na seção anterior, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa. Para melhor organização da análise, categorizei os dados e sintetizei no quadro 8 relacionando-os com as perguntas de pesquisa.

Após conhecer melhor o contexto da pesquisa, comecei a organizar os dados coletados e sempre complementava -os com as impressões e vivências por mim presenciadas em minhas notas de campo. É interessante observar, que a cada dado novo coletado, a pesquisa avançava e os participantes aprendiam muito com os passos que juntos trilhávamos.

Para responder a primeira questão de pesquisa “Como se constitui a atividade conselho de classe?”, observei as gravações e as transcrições dos conselhos de classe, com base na Teoria da Atividade, tendo por objetivo identificar os seus elementos. A análise do plano de gestão e o projeto pedagógico com os princípios da escola, bem como objetivos e projetos desenvolvidos, ajudaram-me a compreender a cultura escolar e o contexto educacional da escola pesquisada. Através dos questionários dos professores e alunos e das entrevistas com o coordenador pedagógico foi possível obter dados que enriqueceram a pesquisa, pois os participantes deixaram transparecer as representações que possuem sobre a avaliação e o conselho de classe, facilitando, assim, a análise dos resultados.

Organizei cada conselho de classe com foco na elaboração do plano geral do texto (Bronckart, 1996), destacando os conteúdos temáticos e as seqüências prototípicas presentes durante os conselhos de classe. Essa tarefa me facilitou para organizar os dados que já possuía em mãos. Assim, pude ter uma visão geral da organização do conselho de classe. À luz dos pressupostos da Teoria da Atividade, tendo claro o conselho de classe como uma ação coletiva e enfatizando o contexto e a historicidade dos participantes, procurei analisar baseada em Engeström (1987) o Sistema de Atividade. Essa análise descritiva do Sistema de Atividade tem por objetivo descrever os elementos do sistema e a relação que possuem e suas ações, que são mediadas pelos discursos. A análise dos componentes do sistema de atividade foi enfocada nos seguintes elementos:

- participantes da atividade;
- instrumentos de mediação semiótica utilizados no trabalho;
- regras que orientam o trabalho realizado;
- objeto para o qual os membros desta comunidade dirigem os seus trabalho;
- comunidade de onde vêm onde atuam os participantes;
- forma como o trabalho é dividido;
- resultados esperados da atividade.

Através dessa análise, tenho por objetivo descrever esses elementos do sistema, bem como a inter-relação entre eles. Para descrever cada elemento, observei-os durante os conselhos de classe analisados através do plano geral do texto, da organização dos conteúdos temáticos, da análise/reflexão sobre a distribuição dos turnos e das seqüências prototípicas, conforme quadro 7 apresentado abaixo:

Quadro 7: Quadro Geral – 1º Conselho de Classe

| TURNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQÜÊNCIA PREDOMINANTE |
|--------|---|----------------|-----------------------------------|------------------------|
| 1-4 | Construção do perfil pedagógico | CP, PM, PG | Exposição Oral Planilha geral. | Descritiva |
| 5-8 | Promoção e Problemas dos alunos | CP, PF, PM | Exposição oral | Descritiva |
| 9 | Solicitação de posicionamento do conselho | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 10 | Promoção do aluno | PQ | Exposição oral | Descritiva |
| 11 | Problemas dos alunos | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 12-19 | Inatividade do aluno Excesso de faltas/desistência | PQ, PI, CP, PF | Exposição oral Tarjetas | Explicativa |
| 20-21 | Ausência do aluno/orientação ao aluno | PF, CP | Exposição oral Planilha geral | Explicativa |
| 22-28 | Promoção do aluno / Desistência / Orientação de registro | CP, PQ, PF | Exposição oral Tarjeta/Diário | Descritiva |
| 29-32 | Solicitação da Repetição da situação dos alunos | PH, CP, PM, CP | Exposição oral Tarjeta | Descritiva |
| 33-35 | Negação do resultado do aluno. Posicionamento do coordenador pedagógico | PF, PQ, CP | Exposição oral Tarjeta | Descritiva |
| 36-37 | Continuação do conselho | PQ, PF | Exposição oral | Descritiva |
| 38 | Disciplinas abaixo da média | CP | Exposição oral | Explicativa |
| 39-42 | Nº. de faltas do aluno possível retenção. | PF, CP | Exposição oral Tarjetas | Explicativa |

Para permitir uma melhor interpretação, vale ressaltar que mesmo os elementos sendo analisados separadamente, a atividade deve ser vista e enfatizada em sua totalidade, já que esses elementos são totalmente interligados e através dessa interligação temos o desenvolvimento da atividade.

Ao observar a construção do objeto, percebi que o foco está na construção da avaliação dos alunos durante o conselho pelos discursos realizados. As ações que ocorreram durante o conselho de classe visam objetivos específicos e através delas constituem o objeto da atividade. Os conhecimentos adquiridos pelos participantes em seus contextos sociais, quando se tornam coletivo, facilitam as intervenções subjetivas que pretendemos fazer na sociedade (Moura, 1996;2001). Assim, tenho claro que as operações que ocorrem para efetivação da atividade podem ser visualizadas pelos discursos ocorridos que foram gravados e transcritos e encontram-se nos dados em anexo a esta pesquisa.

Os participantes desta pesquisa, são identificados e analisados através dos questionários realizados com os professores e entrevistas realizadas com coordenador, juntamente com os dados e anotações referentes às gravações dos conselhos de classe que apresentam realmente como a atividade se concretiza.

Quanto aos instrumentos utilizados durante os conselhos de classe na mediação entre os participantes na construção do objeto, observa-se instrumentos semióticos (discursos) e também instrumentos materiais (planilha reflexiva, diários, ata final de resultados, caneta) . Na realização do primeiro e segundo conselho de classe, não havia a utilização da planilha reflexiva, uma vez que ela foi elaborada pela pesquisadora com a colaboração do coordenador pedagógico após a segunda entrevista realizada com o coordenador pedagógico. Esta planilha foi elaborada, no momento da entrevista E (2) o coordenador “abriu” espaço para construirmos sugestões para a transformação do conselho de classe. Após a pesquisadora comentar que elaborou uma planilha para apresentação em uma Jornada de Língua Inglesa (JELI), o coordenador pedagógico conheceu essa planilha e demonstrou interesse na elaboração das planilhas referentes às outras disciplinas. Abaixo apresento um exemplo da planilha reflexiva (quadro 8):

Quadro 8: Modelo da planilha reflexiva – Inglês

PLANILHA REFLEXIVA - INGLÊS

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → Saber distinguir as variantes lingüísticas. → Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. → Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. → Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). → Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais. | <ul style="list-style-type: none"> → De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas? → Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos? → Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos? → Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente? |

Entrando em contato com o Plano de Gestão, reuniões com os professores e conversas com os funcionários da escola foi possível observar como é constituída a comunidade referente a esta pesquisa. Assim, foi constatado que a comunidade é formada pela pesquisadora, professores, alunos, comunidade social e funcionários da escola.

A análise do contexto de produção (contexto físico e sócio-subjetivo) Bronckart (1998 e 2006) embasou toda a reflexão dos dados coletados, pois, conforme já afirmado, a importância do contexto deve ser muito valorizada, ao trabalhar uma pesquisa com enfoque sócio-histórico-cultural, já que permite uma melhor análise dos componentes da atividade.

Para organizar essa análise, foi construído um quadro de participação geral de cada conselho de classe, para registrar a quantidade de turnos e quem os iniciava ou passava a voz para outro participante. Foram registrados, também, os conteúdos temáticos presentes nos

discursos, os instrumentos que mediaram esses conselhos e as seqüências prototípicas. Para compreender quem detinha o maior número de turnos e refletir sobre a participação de todos, foi elaborado quadros e gráficos de participação durante os conselhos de classe, apresentando a porcentagem dos turnos de cada participante.

Dando continuidade, detalhei as ações desses encontros, com base nos conteúdos mais presentes e utilizei vários exemplos dos discursos dos participantes. Quanto à utilização das seqüências prototípicas, procuramos analisar todos os conselhos de classe, observando as seqüências dialogais, argumentativas, explicativas e descritivas de ação. Procurei, ao fazer a análise, observar as fases que estavam presentes em cada seqüência, conforme o quadro já apresentado na fundamentação teórica embasada em Liberali (1999:67).

Para analisar as transformações ocorridas no conselho de classe durante a realização da pesquisa, baseei-me na matriz para análise por expansão (Engeström, 1978) e observei através do quadro geral, a quantidade de seqüências argumentativas comparando-as com argumentativas o quadro do primeiro conselho de classe analisado.

2.5 – Aspectos éticos

Durante toda pesquisa trabalhei com procedimentos que objetivam garantir aspectos éticos da pesquisa na área educacional e social:

- Elaborei uma carta de consentimento e autorização que foi assinada por todos os participantes da pesquisa, encaminhando para o comitê de ética para obter autorização para prosseguimento da pesquisa.
- Desde o início da pesquisa comuniquei aos participantes que os conselhos de classe seriam gravados, transcritos e filmados e sempre no dia do conselho lembrava-os de tal procedimento.
- Toda a pesquisa foi acompanhada e compartilhada com os participantes e sempre conversávamos sobre possíveis dúvidas ou inquietações.

- Tive por objetivo principal, não somente desenvolver a pesquisa, mas principalmente colaborar com a instituição pesquisada e com todos os participantes.
- Mantive sigilo quanto ao nome da instituição e dos participantes.

2.6 - Questões de credibilidade

Para garantir a veracidade e credibilidade desta pesquisa, procurei ao longo de todo o processo, refletir com colegas pesquisadores e professores durante os seminários de orientação. Tomei o cuidado de triangular os dados através das diferentes fontes de coleta, ou seja, minhas observações no diário de campo, entrevistas, gravações e filmagem dos conselhos de classe.

Todos os dados utilizados nesta pesquisa encontram-se organizados em fitas cassetes e em arquivos em Word para eventuais dúvidas. Como esta pesquisa é colaborativa, submeti e discuti os dados e as análises com o coordenador pedagógico (sujeito focal), pois tenho certeza que este é um dos melhores caminhos para garantir a veracidade e a credibilidade.

Ao longo do Mestrado, apresentei esta pesquisa em congressos e seminários possibilitando aos participantes questionar, sugerir e contribuir para a realização da mesma. No seminário de orientação, as contribuições dos colegas anotadas pela Maria Cristina Damianovic aquilataram minha pesquisa.

Durante todos os semestres participei de orientações individuais com minha orientadora, que foi de imenso valor, pois acredito que o trabalho em pares (Vygotsky, 1934/2003) enriquece muito todos os nossos passos e também o resultado final.

Análise e Discussão de Dados

3. Análise e Discussão dos resultados

O objetivo deste capítulo é apresentar a discussão dos resultados da análise dos dados a partir dos pressupostos teóricos e da metodologia apresentados anteriormente. Os dados coletados correspondem a gravações de três conselhos de classe, entrevistas com o coordenador pedagógico, professores, alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e notas de campo da pesquisadora.

Conforme já salientado, o objetivo desta pesquisa é analisar e compreender criticamente a atividade conselho de classe, buscando responder as questões de pesquisa abaixo:

- Como se caracteriza a atividade conselho de classe? Nessa questão, discutirei os sujeitos e os papéis que assumem, a construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho juntamente com a participação da comunidade nesta atividade.
- Quais transformações ocorreram no conselho de classe quanto à caracterização dos sujeitos e os papéis desempenhados, na construção do objeto, instrumentos utilizados, regras estabelecidas, a divisão do trabalho juntamente com a participação da comunidade ao longo dessa pesquisa?

Tendo claro os estudos de Bronckart (1997;2006), em que o texto é constituído por três camadas superpostas, sendo a primeira a infra-estrutura geral do texto que está dividida em plano geral, tipos de discurso e seqüência, e com base na Teoria da Atividade, enfocando a constituição discursiva do conselho de classe, objetivo responder a primeira questão de pesquisa, apresentando uma seção deste capítulo que contém a descrição do contexto de produção e dos elementos de cada conselho de classe, ressaltando as seqüências realizadas pelos participantes, pois a escolha destes critérios permitiu a verificação da organização e a na seção seguinte para responder a segunda questão de pesquisa, apresento à luz da teoria da atividade as transformações ocorridas no conselho de classe ao longo dessa pesquisa.

3.1 – Critérios estabelecidos pela legislação e plano de gestão

Para melhor organização na análise dos dados dos três conselhos, é preciso lembrar, conforme discutido na fundamentação teórica, em quais critérios está pautada a avaliação no contexto escolar desta pesquisa. Destaco abaixo os objetivos propostos no plano de gestão e projeto pedagógico (20003-2006:15) referentes à avaliação :

- Mudar o papel do professor, de divulgador do saber, para orientador e mediador da aprendizagem.
- Tornar o conteúdo das disciplinas, um meio para o aluno compreender melhor o mundo em que vive, permitindo-lhe interagir com a realidade ao seu redor.
- Utilizar diferentes meios de avaliação, sempre ligados aos objetivos da escola, para diagnosticar os progressos e as falhas do processo ensino-aprendizagem, realizar as correções necessárias e com isso contribuir para o aperfeiçoamento do processo.
- Atuar de maneira mais eficaz na recuperação contínua e paralela, iniciando a paralela na data prevista para tal, intensificando as atividades intra e extra classes para que a recuperação seja uma constante no processo.

Como vimos no parecer CEE nº 67/98 – CEF/CEM (aprovado em 18-3-98) da legislação vigente no Estado de São Paulo, que estabelece a composição quanto aos participantes do conselho de classe:

Artigo 21 - Os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.

E mesmo assim, percebo que em todos os conselhos desta pesquisa não houve a participação de nenhum aluno e nem seus representantes. Isso não contempla o exercício da cidadania. Essa regra prevista para a atividade conselho de classe não acontece, mas é necessário reconhecer esse espaço como espaços institucionais ocupados pelos educadores em que o sonho é transformar a realidade injusta que aí se apresenta, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. (Freire, 2002).

3.2 - Caracterização da atividade: conselho de classe

Inicialmente, procuro responder a primeira questão de pesquisa que se relaciona com a caracterização do conselho de classe com base na Teoria da Atividade (Leontiev, 1978/2003; Engeström, 1987/1999).

Conforme já abordado na fundamentação teórica, com base nos níveis de atividade propostos por Leontiev (1978/2003), a figura 11 apresenta uma visualização dessa estrutura hierárquica quanto ao primeiro conselho de classe analisado, onde temos o conselho de classe como uma *atividade*, as *ações* que compõem o conselho de classe com foco de análise baseadas nos conteúdos temáticos desses momentos e as *operações* que são as tarefas concretas e discursivas realizadas pelos participantes.

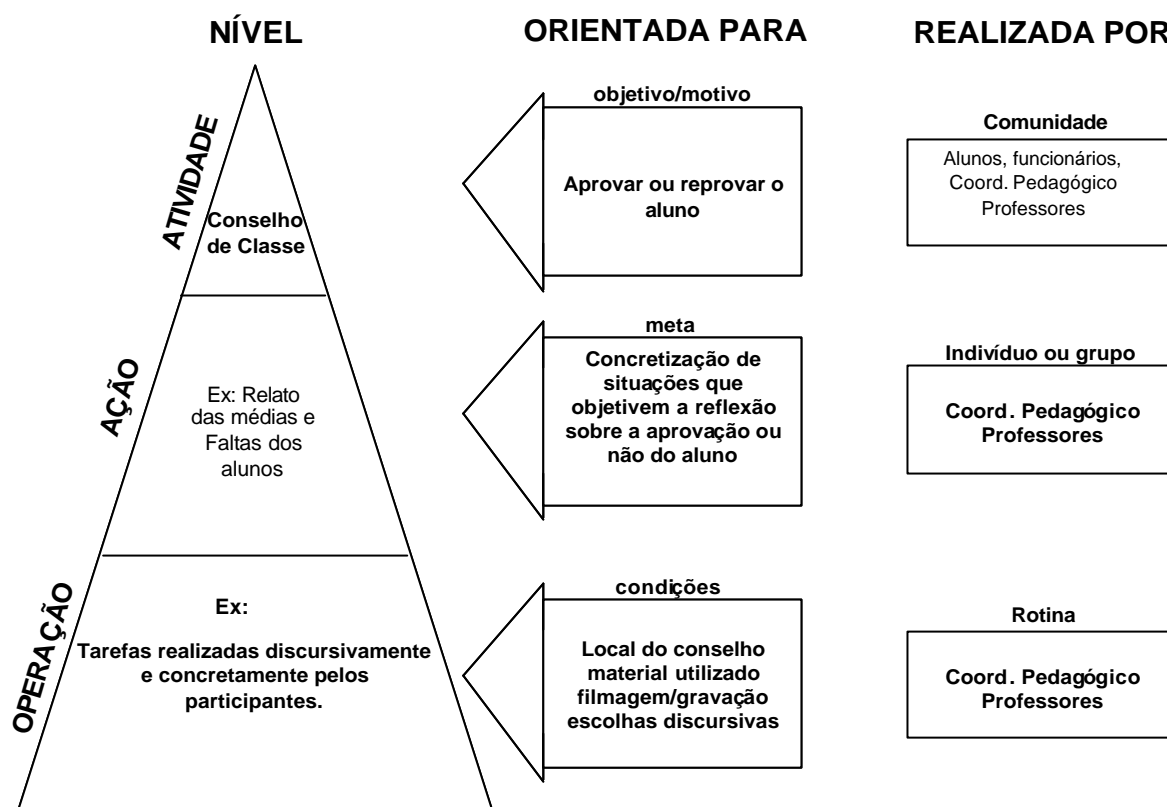


Figura 11: Estrutura Hierárquica da Atividade com base em Engeström (1987/1999)

A estrutura da atividade apresentada na figura 11 refere-se à atividade propriamente realizada no início desta pesquisa. Vale lembrar, com foco no conselho de classe, os cinco princípios (Engeström 1987/1999) que regem um sistema coletivo.

O sistema de atividade (sistema coletivo) é sempre orientado e mediado por instrumentos (nesta pesquisa: instrumentos semióticos – exposição oral durante o conselho de classe) e orientado a um objeto que está estreitamente relacionado com a concretização das ações e operações realizadas pelos participantes (nesta pesquisa :a avaliação dos alunos).

Durante todo o conselho de classe, os participantes verbalizam seus pontos de vista, enraizados em tradições e diferentes interesses através de uma multiplicidade de vozes (Bakhtin, 1929/1999).

Todo sistema de atividade é transformado e formado ao longo dos tempos (historicidade). Sendo assim, é possível compreender os conselhos de classe referente à Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de São Paulo, levando em consideração a história dessa organização geral, experiências, dúvidas e contribuições através de um diálogo construído

histórica e colaborativamente entre os participantes. É importante lembrar da história de conselhos de classes como medidas educacionais e também das histórias dos participantes em relação aos conselhos de classes conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho.

O sistema de atividades apresenta contradições, que são o motor propulsor de desenvolvimento e de transformação do próprio sistema, já que ao surgir alterações no conselho de classe (regras ou divisão de trabalho) são geradas tentativas para replanejar esta atividade.

Quando as contradições que encontramos no sistema de atividade ficam mais complexas, alguns participantes começam a questionar e a distanciar-se de normas estabelecidas. Todo sistema de atividade possibilita ciclos expansivos, pois através do movimento em ciclos de transformações qualitativas alcançamos uma transformação expansiva. Esse princípio será mais bem focado para responder à segunda pergunta dessa pesquisa, pois ao introduzir a planilha reflexiva elaborada pela pesquisadora e pelo coordenador pedagógico no conselho de classe é possível verificar algumas transformações .

Esses cinco princípios relacionados com as quatro perguntas estabelecidas por Engeström (2001:01) como essenciais para compreendermos uma teoria de aprendizagem (Quem são os sujeitos da aprendizagem?, Por que eles aprendem?, O que eles aprendem?, e como eles aprendem?) formam uma matriz representativa da expansão da atividade, que será utilizada nesta pesquisa como base de análise para responder a segunda que são de pesquisa.



Uma vez delineada a importância dos princípios da Teoria da Atividade nesta pesquisa, retorno com o foco na análise para responder a seguinte questão: Como se caracteriza a atividade conselho de classe? Inicialmente, procuro descrever o contexto de produção (Bronckart 1997) pois assim, como observador externo (pesquisadora) posso levantar hipóteses sobre a constituição que, do ponto de vista interno, os produtores dos textos poderiam ter desse contexto de produção. Analiso, também, o conteúdo temático de cada conselho de classe e as seqüências prototípicas que possibilitaram melhor visualização da atividade e a possibilidade de interpretação das ações oportunizando uma análise de cada elemento desta atividade.

3.2.1. – Primeiro Conselho de Classe: Contexto de Produção e Caracterização dos elementos da atividade.

Quando produzimos um texto mobilizamos representações que temos dos mundos (objetivo, social e subjetivo). Com relação ao mundo objetivo, percebemos que o texto resulta da interação com o contexto físico ou lugar de produção, de um momento de produção, de um locutor e de um co-produtor sempre considerando a instância física de emissão e de recepção. O mundo social e subjetivo constitui o contexto sócio-subjetivo e podemos descrevê-lo através das representações dos produtores em relação ao lugar social onde são produzidos e circulam os textos, sua posição social e a posição do destinatário e o objetivo pretendido com o texto.

No quadro 9 apresento o contexto de produção do primeiro conselho de classe para que possamos compreender, analisar e levantar hipóteses sobre o foco desta pesquisa:

Quadro 9: Contexto de Produção do Primeiro conselho de classe

|  Contexto físico | Contexto sócio-subjetivo  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> o Lugar físico – uma sala de aula em uma escola estadual de São Paulo. o Momento da produção – A reunião do conselho foi gravada e filmada no mês de maio, e teve aproximadamente a duração de três horas para realização do conselho de dez salas do Ensino Médio (EJA) o Emissor/ Interlocutor – Esses papéis foram móveis durante a reunião, porque em alguns momentos o Coordenador Pedagógico foi emissor e os professores interlocutores e vice-versa. | <ul style="list-style-type: none"> o Lugar social – o texto é produzido em um local onde é decidida a aprovação ou reprovação do aluno, mediante número de faltas e notas abaixo da média relatados pelo coordenador pedagógico e registrado em ata final pelo seu ajudante. o Enunciador/ Destinatário – coordenador pedagógico (papel de chefe) e professores das diferentes disciplinas (papel de subordinado). o Objetivo da interação – o coordenador pedagógico têm por objetivo decidir a aprovação ou reprovação dos alunos através das notas e das faltas que eles apresentam. |

Essa descrição do contexto de produção diz respeito às características dos mundos formais descritas pela pesquisadora. Como é difícil ter acesso direto a essas representações, foram levantadas hipóteses a partir das observações e permanência longa no campo investigado.

O objeto do primeiro conselho de classe é a aprovação ou a reprovação dos alunos mediante “problemas” (notas abaixo da média) e as faltas apresentadas pelo coordenador

pedagógico, sendo este o motivo que direciona a atividade. Porém, é possível de transformá-lo mediante a utilização de diferentes artefatos físicos e/ou simbólicos.

Nesta pesquisa, tenho claro o papel da linguagem como artefato semiótico e como resultado da atividade, uma vez que o ser humano age sobre o mundo físico através de artefatos simbólicos ou signos para mediar a sua relação (Lantolf, 2000), porque são nas enunciações que os participantes contribuem para a constituição do objeto do conselho de classe que, também, representa o resultado final desse conselho.

Esse conselho de classe foi realizado em uma noite de terça-feira no final do mês de maio. Nesse dia, as aulas foram suspensas e o coordenador pedagógico fez o conselho das dez salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio, mais ou menos com 50 alunos cada, aproximadamente em três horas, como é o costume na maioria das escolas da rede pública. Todos os professores foram convocados e alguns trouxeram pratinhos de comida para lancharem no final do conselho. Apesar do conselho ter sido realizado em uma sala de aula com a porta fechada, muitas vezes a auxiliar de Direção interrompeu o andamento para o esclarecimento de dúvidas da rotina administrativa da escola. Um dado que despertou a atenção foi o fato de que nem todos os professores estavam com o diário de classe ou anotações para fazerem a conferência das notas ou faltas, já que entregaram as tarjetas do final do bimestre para o coordenador pedagógico. Porém, algumas vezes apareceu discrepância entre os números dos alunos devido à falta de atualização da lista oficial.

No início do conselho de classe, o coordenador pedagógico perguntou aos professores características da sala em questão a fim de preencher uma planilha de perfil da sala (Anexo11), com objetivo de observar ao longo do ano, a melhora do desempenho. Muitas vezes, devido ao tempo, o próprio coordenador sugeriu algumas características da sala para que os professores concordassem e preencheu a planilha para que todos os participantes assinassem. Pode ser observada ausência de uma razão ou função pedagógica para concretização do conselho de classe. Isso pode ser reforçado, também, quando se observa a quantidade de turmas e alunos que devem ser realizadas em um espaço curto de tempo.

À luz dos elementos da Teoria da Atividade, para observar o objeto em construção desse conselho de classe, relaciono na tabela abaixo, os conteúdos temáticos mais presentes:

| Conselho de classe | Conteúdo temático mais frequente | Localização/ Escolhas lingüísticas (exemplos) |
|--------------------|--|--|
| Primeiro conselho | Problemas⁷ dos alunos⁸ em diferentes matérias⁹ | (11) CP “...número 5, <i>problemas em Português...</i> ” (26) CP “...número 9 <i>pessoal, tem problemas em Física</i> ” (28) CP “...número 12 <i>tem problemas em Português...</i> ” |
| | | (30) CP “...número 16 <i>problemas em História...</i> ” (43) PF “O número 16 <i>está com problemas de faltas</i> ” (53) CP “...nº 27 <i>problemas em Português</i> ” (54) CP “... <i>está com problema em História</i> ” (56) CP “...nº 27, <i>problemas em Português</i> ”. (62) CP “O 25 <i>tem problemas em História...</i> ” (85) CP “...28 <i>está com problemas em Matemática</i> ” (87) CP “nº 41, <i>problemas em Física...</i> ” (91) CP “nº 43, <i>problemas em Português...</i> ” |
| | | (157) CP “ <i>Problemas em Português...</i> ” (161) CP “nº 50, <i>problemas em História...</i> ” |
| Primeiro Conselho | Falta¹⁰ dos alunos | (17) PQ “...28 <i>faltas, ele está com muita coisa</i> ” (21) CP “... <i>está com número elevado de faltas</i> ” (39) PF “ <i>Está com muita falta?</i> ” (40) CP “...70 <i>faltas</i> ” (41) PF “ <i>Ele deve ter muitas faltas</i> ” (43) PF “O nº 16 <i>está com problemas de faltas...</i> ” (44) CP “...30 <i>e poucas faltas.</i> ” (74) PF “ <i>Ele tem 19 faltas comigo</i> ” (98) AJ “ <i>Já coloquei nº excessivo de faltas</i> ” |

⁷ As dificuldades dos alunos são apresentadas pela palavra problema.

⁸ Os alunos são apresentados por números de chamada.

⁹ Destaque das matérias que os alunos estão com nota abaixo da média.

¹⁰ Referência a quantidade de faltas apresentadas pelos alunos.

| | | |
|-------------------|--|---|
| | | <p>(99) CP “...vai depender de quanto vocês derem de falta para ela”</p> <p>(137) CP “Mas pela quantidade de faltas que esse menino tem...”</p> <p>(154) PP “Ele tem 19 faltas”</p> <p>(159) CP “...nº excessivo de faltas”</p> <p>(163) CP “Em nº excessivo de faltas”</p> |
| Primeiro Conselho | Promoção ¹¹ dos alunos | <p>(5) CP “...nº 1 promovido, nº 2 promovido”</p> <p>(26) CP “...nº8 promovido”</p> <p>(48) CP “Nº 19, nº 20 pessoal está promovido”</p> <p>(53) CP “Nº 26 promovido...”</p> <p>(54) CP “Promovido!...”</p> |
| | | <p>(124) CP “...o 45, promovido”</p> <p>(132) CP “...o nº 47 promovido, o nº 48 promovido”</p> |
| Primeiro Conselho | Questionamento irônico ¹² sobre a promoção ou não do aluno. | <p>(9) CP “O conselho decide. Merece ou não merece? Vai para o trono ou não vai?”</p> <p>(137) CP “Mas pela quantidade de falta...não há o que se fazer, há?”</p> |

Tabela 1 – Conteúdos programáticos do 1º conselho de classe

Conforme a tabela o coordenador pedagógico tinha por objetivo principal levantar os problemas que os alunos apresentavam nas diferentes disciplinas, sempre destacando o número de faltas (21 – CP “...está com número elevado de faltas?”, (159 – CP “... nº excessivo de faltas.) para determinar a aprovação ou retenção. Essa questão pode ser percebida, ao observarmos que sempre que o coordenador se referia a um aluno, abordava inicialmente os problemas. Ao longo do conselho, compreendi que eram as notas abaixo da média da escola. O objeto (avaliação) que está sendo construído é permeado por regras baseadas em critérios quanto à quantidade excessiva de faltas e notas abaixo da média que reprovam. No entanto, pode-se observar que não houve preocupação por parte do coordenador em buscar suporte ou solicitar exemplos para os professores com objetivo de justificar o resultado atribuído aos alunos, sendo a meu ver de suma

¹¹ Referência a promoção dos alunos no conselho de classe.

¹² Questionamentos ocorridos durante o conselho de classe.

importância uma vez que “*a reflexão sobre a prática cria a necessidade da análise da prática, que é a apropriação da consciência do que se faz e da crítica do que se faz*”. (Garcia,1996:213).

Quanto aos sujeitos desse primeiro conselho de classe, nota-se que os alunos são identificados, na maioria das vezes, somente por seus números da ordem da lista de chamada (30 – CP “... *número 13 promovido, número 14 desistente, número 15 promovido,*...). O coordenador pedagógico e os professores muitas vezes não conhecem quem são os alunos: (132 – CP”...*49 desistente. 133 – PF “Eu tenho nota no 49”. 134 – PF “O número 49 não é desistente, não. É o Thiago.”*) Essa atitude nos remete a perceber que o objeto que está sendo construído, ou seja, a avaliação de determinado aluno, já é inconsistente, uma vez que os professores nem mesmo conhecem os seus próprios alunos pelos nomes.

Logo verifica-se uma incoerência entre a avaliação proposta no projeto de gestão da escola (“*tornar o conteúdo das disciplinas, um meio para o aluno compreender melhor o mundo em que vive, permitindo-lhe interagir com a realidade ao seu redor*” p : 15) e o ocorrido no conselho de classe (aprovar *ou reprovar os alunos mediante notas e faltas apresentadas*), que em algumas situações desconsidera os critérios na avaliação dos alunos. Isso pode ser exemplificado no trecho abaixo, que apresenta uma característica irrelevante impedindo e dificultando a construção coletiva durante o conselho, porque parafraseando uma fala de um programa antigo de auditório comandado pelo Chacrinha na rede globo de televisão (“*..vai para o trono ou não vai???*”), transforma esse momento, que deveria ser de suma importância na vida escolar do aluno, em um momento de sucesso ou fracasso, decidido por professores (jurados) quanto à apresentação de resultados esperados frente a notas e faltas:

(9) – CP “*O conselho decide. Merece ou não merece? Vai para o trono ou não vai? Há, há, há.*”

Conforme afirma Perrenoud (2002:143) uma ação é criada, pois é possível inventar nossos atos sem notar uma trama constante de nossas decisões conscientes e de situações de rotina que passamos. Assim, fica difícil observar os efeitos negativos de nossas próprias ações. Logo tal atitude afeta muito o desenrolar do conselho de classe, já que um espaço que deve ser utilizado através de um trabalho colaborativo para construir uma avaliação crítica dos alunos,

acaba sendo menosprezado a aprovar ou reprovar mediante brincadeiras que simulam programas de auditório.

Ao recordarmos Bordieu (1992), essa ação pode ser denominada de “ilusão da improvisação”, uma vez que resistimos inconscientemente às idéias de identificar os esquemas consciente e racional em nossos motivos e atos.

Ao continuar analisando os sujeitos do conselho de classe, percebe-se abaixo vários momentos em jogo e a nossa vontade de controlar tudo nos leva a superestimar parte em que o coordenador e os professores se **dispersam**¹³, sendo necessário o retorno e a repetição da situação de alguns alunos. Este fato demonstra falta de concentração dos participantes quanto ao conteúdo e situações analisadas e à luz da teoria da atividade percebe-se que não existe uma necessidade coletiva entre todos os participantes. É importante destacar que utilizam como artefatos somente a planilha da sala de aula, as tarjetas de notas, a ata de avaliação final, bem como alguns comentários sobre as faltas ou notas dos alunos conforme se pode observar nos turnos abaixo:

- (35) – CP “*Pessoal, desculpe, eu me perdi um pouquinho*”
 (47) – PQ “*Que número você está?*”
 (62) – CP “*Espera um pouquinho. Só voltando um pouquinho. O 25 tem problemas em História, Física, Química e só? Eu estou no...?*”
 (81) – CP “*Perdi o número que nós estamos, qual é o número que você está falando....?*”

Os sujeitos, por não possuírem uma necessidade coletiva (Leontiev, 1978), ao realizarem o conselho de classe, dispersam-se com facilidade e para se localizarem utilizam suas tarjetas ou diários para observarem os alunos (“...*que número você está?*”, “...*O 25 tem problemas...*” e “*Perdi o número...*”), podendo ser constatado que esse espaço do conselho de classe está sendo utilizado para cumprir burocracia, uma vez que nem os participantes acompanham com atenção o rendimento de seus próprios alunos.

Complementando a análise dos artefatos e observando as regras construídas no discurso durante o conselho de classe, a observação das seqüências prototípicas ajudou na interpretação dos dados, já que o conselho de classe pode ser visto como uma grande seqüência dialogal (Bronckart 1997/1999;2006). Assim, pelo excerto abaixo, é possível observar que vários

¹³ Palavras que marcam a dispersam dos participantes no conselho de classe.

segmentos estruturados em turnos de fala estão definidos como conversações, apresentando uma abertura, transação e encerramento somente pela seqüência dos números dos alunos:

Abertura:
(1) – CP “*1MB. Perfil Pedagógico desta sala.*”

Transação:
(5) – CP “*1MB, pessoal número 1 – promovido, número 2 - promovido.*”
(53) – CP “*Número 26 promovido, número 27 problemas em Português. Número 26, promovido?*”
(87) – CP “*Número 41, problemas em Física, 42 é transferido. Coloca desistente, então e pronto.*”

Encerramento:
(162) – AJ “*Ele vai ficar retido.*”
(163) – CP “*E número excessivo de faltas.*”

Nesse conselho, o início é marcado pela utilização de um artefato (planilha do perfil da sala de aula), que é preenchido pelo coordenador e assinado pelos professores. Para dar início ao conselho, o coordenador anuncia a sala que entrará em pauta o (5) – CP “*1MB, pessoal, número 1 – promovido*”, (53) – CP “*...número 27 problemas em Português...*”). Os participantes utilizam numerais¹⁴ para referir-se aos alunos, isto confere a avaliação um tom de impessoalidade, pois o correto seria fazer referência aos alunos através do uso de seus nomes. Para encerrar o conselho dessa turma, percebemos que o coordenador conclui com o número excessivo de faltas do aluno em questão e no turno seguinte apresenta uma nova sala (164) – CP “*Pessoal, IMC...*” Não é contemplada igualdade de oportunidades uma vez que o coordenador pedagógico determina a avaliação final do aluno: (87) CP “*número 41, problemas em Física, 42 é transferido. Coloca desistente, então e pronto*”.

Ainda com foco na resposta da nossa primeira questão de pesquisa, é interessante notar que a conclusão sobre o objeto construído da avaliação dos alunos é descrita pelo coordenador introduzindo um problema, quanto às faltas ou notas (72), dando continuidade com outros aspectos tais como seqüência descritiva abaixo:

¹⁴ Identificação cinza para apresentar os alunos por numerais.

Nos turnos (72) PQ, (73) CP, (74) PF (75) CP ,(76) PM e (77) CP

- (70) – PM “ Viu, R., o 25?”
 (71) – PF “O 24?”
 (72) – PQ “Não, o 25, comigo não tem nota nem presença.”
 (73) – CP “Mas sabe L., ele tem 9,0 em Matemática.”
 (74) – PF “Ele tem 19 faltas comigo”.
 (75) – CP “Estou vendo aqui. Com você ele não assistiu aula, mas assim Matemática ele tem assistido.”
 (76) – PM “Ele assiste, foi bem.”
 (77) – CP “Foi bem. Ficou com 9,0. E outras matérias ele tem nota 7,0 e 6,0 mas tem outras que ele tem 1,0.”
 (78)- PQ Então ele está em quantas disciplinas?
 (79)- CP Seria legal conversar com esse aluno também, viu?
 (80)- AJ O 25?
 (81)- CP Perdi o número que nós estamos qual é o número que você está falando, L.?
 (82)- PQ 25.
 (83)-CP 25. Conversar com esse aluno também. Bom.

Para melhor visualização, os tempos verbais composto pelo presente estão marcados de rosa, o passado de amarelo e os dêiticos espaciais de verde.

Esta seqüência descritiva, tem por objetivo fazer o destinatário ver em detalhes os elementos de um objeto de discurso (Machado,2001), com apresentação do tema-título - *fase de ancoragem*-: (70) –avaliação do número 25 ,temos a *fase de aspectualização* no qual vários aspectos do tema-título são apresentados: (73) – nota de Matemática , (74) – faltas em Física e finalizando temos a *fase de relacionamento* que através de operações comparativas, os elementos já descritos são incorporados a outros :(75) – comparação das enunciações dos professores com as tarjetas de nota que estão com o coordenador, (76) – afirmação da professora de Matemática sobre o rendimento do aluno, (77) – comparação das notas do aluno em diferentes matérias. Podemos observar que a aspectualização é feita sobre itens de faltas e notas em oposição, pois coloca em oposição à nota de Matemática (77) com a de Física (72). Através de comparação, o coordenador descreve o rendimento escolar do aluno e argumenta sobre a reprovação ou aprovação (77) – CP “... E outras matérias ele tem nota 7,0 e 6,0 mas tem outras

que ele tem 1,0”, porém não finaliza a avaliação do aluno conforme demonstrado no turno (83) que sugere uma conversa com o aluno. As seqüências se relacionam no texto com a função das representações do agente produtor. (Machado, 2001)

Quanto à análise dos mundos discursivos segundo Bronckart (1997/1999;2006), podemos afirmar que o diálogo acima se encontra no *mundo do expor implicado* pois é um trecho da transcrição de um conselho de classe gravado em uma escola, sendo apresentado por um *discurso interativo* no qual o texto referente ao gênero *conversação oral* é um diálogo e está relacionado com uma situação de linguagem que envolve dois agentes ou mais através de tomadas de turno em um espaço-tempo comum.

A entrada direta ao assunto : (72) – notas e presença do número 25 e a ausência de traços demonstrativos sobre a origem espaço-temporal afirma que as coordenadas gerais desse mundo discursivo não estão distantes do mundo ordinário da interação; logo o mundo discursivo é conjunto. Pode-se perceber que as regras não estão bem claras entre todos os participantes, uma vez que o coordenador pedagógico tem que comparar o desempenho de um aluno em uma disciplina com as demais (73 – CP ‘Mas sabe L, ele tem 9,0 em Matemática.), sendo que deveria tentar compreender juntamente com o professor quais foram os objetivos não alcançados, quando o coordenador refere-se a professora (Mas sabe L (...), ele está esperando uma confirmação da professora e contrapõe nota (73) ... *ele tem 9,0* com faltas (74) ... *tem 19 faltas*.

Existe um subsistema de tempos verbais composto pelo **presente** e pelo **passado** que exprimem um relacionamento entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento da tomada da palavra. É marcante a presença de nomes próprios e pronomes (73,74,75,76 e 77) e **dêiticos espaciais**.

Com o objetivo de triangular dados e aprimorar a resposta da primeira questão de pesquisa quanto à caracterização do conselho de classe, na quinzena posterior ao conselho realizei uma entrevista com o coordenador pedagógico E (3), questionando-o sobre a construção da avaliação no conselho de classe, o turno abaixo representa um fato que me chamou atenção quanto à organização e direção do conselho pelo coordenador:

(22) – CP “Eu acho, que foi em função da própria organização dele, né? Por que assim, você imagina , é uma escola que eu tenho dois dias para realizar o conselho de dezoito salas .Quando é atribuição do diretor o conselho de classe, entretanto, na medida em que ele não pode realizar por N motivos, o coordenador acaba realizando este conselho, né? Então quer dizer fica tudo centralizado em um coordenador, dezoito salas em dois dias. Então essa situação faz com que a gente tenha que sistematizar trabalho, daquele jeito que eu já te mostrei, que é estabelecer o perfil da sala , características do comportamento, assiduidade e aspectos cognitivos ...”

Nesse sentido é necessário remeter ao fato de que, comumente, os coordenadores pedagógicos apontam que as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel acabam por contribuir para que suas preocupações centrem-se mais na prestação imediata de serviços. (Polifemi, 1998). Assim, coordenadores buscam alternativas para o seu trabalho (Perrenoud, 2002). Realmente, conforme descrito na entrevista, o coordenador pedagógico precisa realizar o conselho de classe de 18 salas em dois dias (um para o EJA/ Fund II (8 salas) e outro para o EJA/ E Médio (10 salas) e a divisão de trabalho centraliza-se no coordenador pedagógico que também não conta com a presença do diretor:

(22) – CP “ ... Quando é atribuição do diretor o conselho de classe, entretanto, na medida em que ele não pode realizar por N motivos,.... então quer dizer fica tudo centralizado em um coordenador....”

No início do conselho de classe, o coordenador escreveu no quadro – negro as regras para o funcionamento do conselho:

- Respeitar a vez do colega falar.
- Os alunos deverão ser avaliados seguindo os mesmos critérios.

Bom conselho

Na seqüência, escolheu uma professora (PB) para ser ajudante (AJ) e preencher os dados da ata final. Todos se posicionaram conforme mostra a figura 12:

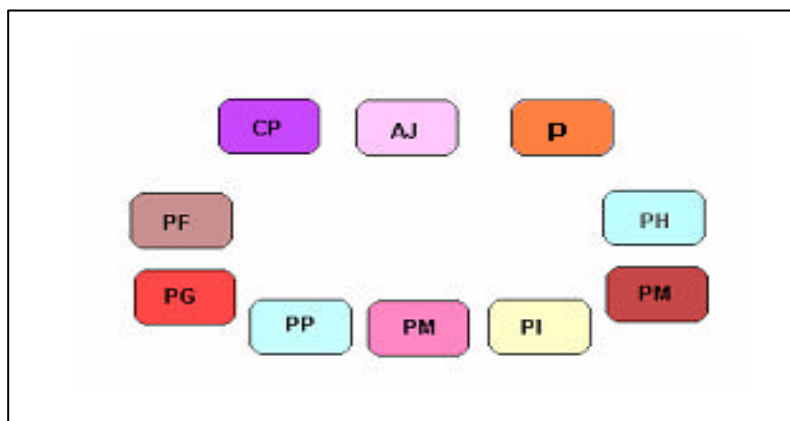


Figura 12: Disposição dos participantes no conselho de Classe

O posicionamento das carteiras (figura 12) demonstra certo interesse do coordenador em desenvolver um conselho contemplando uma interação entre os participantes, já que a disposição em semicírculo facilita o olhar nos olhos entre os todos os participantes. Porém, pude perceber que ao fazer perguntas o coordenador não direcionava o seu olhar para nenhum dos participantes, fixava atenção nas tarjetas que possuía e somente quando um professor dirigia-lhe a palavra, ele direcionava o olhar para quem estava falando.

Nos turnos:

- (91) – CP “ Número 43 , problemas em Português, História, Física, Química e Matemática e número excessivo de faltas. Prof. M., ele tem 21 faltas comigo.
- (92) – PF “ Ele não aparece.”
- (93) – CP “ Só um minutinho, 54,64, Ah! Gente, essa aluna já tá...”
- (94) – PQ “ 44”.
- (95) – CP “ Já está em um número excessivo. Está retida, não é? O número 43?
- (96) – PQ “ Não o 44”.
- (97) – CP “ Não , a 43 está retida, viu? Conversar sobre...”
- (98) – AJ “ Já coloquei número excessivo de faltas, está bom?”
- (99) – CP “ Coloca assim do lado... retida ponto de interrogação. Porque vai depender quanto vocês já deram de falta para ela no 2º bimestre, viu? Ela já tem 88 no primeiro.
- (100) – AJ “ Já era!”
- (101) – PG “ Já era!”
- (102) – PP “ Ela literalmente não aparece.”
- (103) – CP “ Então ela vai ser convidada a se retirar, então? Porque não tem o que fazer.

Percebo que a preocupação do CP (95), conforme afirma Dalben (1992) e Fongaro (1998), está diretamente relacionada com a quantidade de faltas que a aluna apresentou e verbaliza o resultado de seu desempenho (...*já está retida, não é?*). Porém, ao passar o turno e perguntar a todos os participantes a confirmação da situação (...*não é?*), não possibilita reflexão pois já determinou qual é a situação da aluna (... *já está retida...*). Sendo assim, não é desenvolvido espaço para ouvir, refletir e negociar, pois nesta ação está envolvida relações de poder (Cook-Sather, 2002).

É possível perceber que CP (99) determina como deve ser colocado na ata e novamente apresenta aos professores que dependem deles a reprovação da aluna (...*Porque vai depender quanto vocês já deram de falta para ela no 2º bimestre, viu? Ela já tem 88 no primeiro*). No entanto ao AJ (100) e PG (101), afirmam a reprovação da aluna (*Já era*) e PP (102) explicar (... *ela literalmente não aparece.*), CP verbaliza a situação final da aluna (... *então ela vai ser convidada a se retirar, então? Porque não tem o que fazer.*)

Esta seqüência explicativa parece ter tido um caráter conclusivo e mono lógico. O coordenador pedagógico não se preocupou em questionar aos professores sobre a situação da aluna, buscando que eles apresentassem mais argumentos ou verbalizassem sobre o desempenho da aluna nos dias em que ela frequentou as aulas. Percebo que o coordenador pedagógico apresenta em suas questões já uma definição, tentando convencer os participantes do seu ponto de vista (Carragher, 1993), através de questões que oportunizam somente respostas do tipo “sim” ou “não” : CP (95) (*Está retida, não é?*), (97) (*A 43 está retida, viu?*) (99) e (*Porque vai depender de quanto vocês deram de faltas para ela no 2º bimestre, viu?*). Porém, desde o início do diálogo sobre o desempenho desta aluna, o coordenador já se posicionou com a sua opinião.

Apresento, a seguir, outro excerto que me chamou a atenção:

- (148) – CP “ Não , não está na minha lista, eu estou com a lista antiga, eu acho”.
- (149) – PF “ Ele é 49, sim?”
- (150) – CP “ Está bom! Vamos analisar a situação.”
- (151) – PG “Na lista está 49”.
- (152) – CP “ A 49 então, pessoal. O 49 aconteceu o seguinte: ele tem nota apenas em Matemática e mais nenhuma.”
- (153) – PQ “ Ele não aparece.”
- (154) – PP “ Ele tem 19 faltas.”
- (155) – CP “ Então coloca isso aí... O 49 a situação é a seguinte: Português...”
- (156) – AJ “ Espera aí. Vai flor.”
- (157) – CP “Problemas em Português, História, Geografia.”
- (158) – PQ “49.”

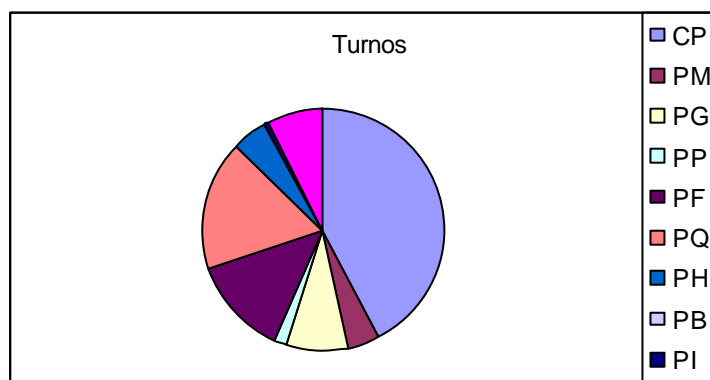
Esse exemplo ilustra, o domínio e a preocupação do coordenador em determinar as decisões sobre o desempenho dos alunos no conselho, pois após esclarecer o número correto do aluno que está em conselho PF (149), o coordenador convida os professores a analisarem a situação CP (150) (... *vamos analisar a situação.*). Porém, não dá atenção aos comentários dos professores sobre o aluno PQ (153) e PP (154) e determina como deve ser registrado em ata CP

(155). O comentário de PM (160) sobre a nota do aluno é totalmente ignorado pelo coordenador, uma vez que ele prossegue ao conselho de classe no turno (161) com a situação de outro aluno.

Ao continuar a análise, apresento o quadro 10 que o coordenador pedagógico domina 42,3% dos turnos, conduzindo o conselho de classe. Na realidade o coordenador pedagógico organiza e conduz o conselho através da verbalização dos números dos alunos:

Quadro 10: quadro de participação no 1º conselho de classe.

| Participantes | CP | PM | PG | PP | PF | PQ | PH | PB | PI | AJ | TOTAL |
|---------------|-------|------|------|------|-------|-------|------|------|------|------|-------|
| Turnos | 69 | 7 | 13 | 3 | 21 | 29 | 8 | 0 | 1 | 12 | 163 |
| Percentual | 42,3% | 4,3% | 8,0% | 1,8% | 12,9% | 17,8% | 4,9% | 0,0% | 0,6% | 7,4% | 100% |



Legenda:

| | |
|--|--|
| | CP - Coordenador Pedagógico |
| | PM - Professor de Matemática |
| | PG - Professor de Geografia |
| | PP - Professor de Português |
| | PF - Professor de Física |
| | PQ - Professor de Química |
| | PH - Professor de História |
| | PB - Professor de Biologia |
| | PI - Professor de Inglês |
| | AJ - Ajudante (Professor responsável pela ata final) |

No quadro da Teoria da Atividade (Engestrom, 1998), essas interpretações permitem entender que a regra que se estabeleceu neste primeiro conselho de classe foi a de transmissão (CP) e receptividade (AJ,PM,PP,PG,PH,PF,PQ). Percebo que a escola tende a ignorar as peculiaridades e as diferenças ao analisar o desenvolvimento individual e cultural do aluno (Brookfield 1991). O coordenador pedagógico tende a impor, determinar uma aquisição homogênea frente aos conteúdos trabalhados e deixa de lado, também, o processo de construção do conhecimento, restringindo a notas abaixo da média e quantidade de faltas como o fator determinante para aprovação ou retenção.

Nesse sentido, não há espaço para colaboração no conselho de classe quanto à formação do professor (Estefogo,1998) ou para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno, já que de acordo com Cook-Sather (2002), em grande parte, os relacionamentos que envolvem poder não disponibilizam espaço para ouvir os envolvidos e não há disposição por parte do coordenador para ouvir os comentários dos professores.

Com base nesses dados, posso concluir que nesse conselho, apesar de situar-se em um discurso interativo (Bronckart, 2006) , faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado dos parâmetros da situação da ação de linguagem para uma análise mais detalhada. Chamou-me atenção à incidência do uso de palavras como problemas ou dificuldades, pois lembrando Bakthin (1929/1999), a linguagem é povoada pela intenção dos outros, porque somos constituídos sócio-histórico-culturalmente. Isso demonstra que a maioria dos participantes não se preocuparam em questionar o processo de avaliação dos alunos, construindo assim, uma avaliação descontextualizada da prática e fundamentada nos critérios de assiduidade e médias.

3.2.2. – Segundo Conselho de Classe: Contexto de Produção e Caracterização dos elementos da atividade.



O segundo conselho de classe foi realizado em uma noite no início do mês de julho . As aulas foram suspensas, pois apesar de ser mês de férias, as aulas dessa escola foram até o dia 15 de julho. É importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é organizada em semestres letivos. Cada semestre equivale a um ano letivo regular. Esse conselho de classe é

equivalente à avaliação dos alunos referente ao término do 1º ano do Ensino Médio, porque a partir do semestre subsequente os alunos aprovados já cursaram o semestre referente ao 2º ano do Ensino Médio (2º MC).

Todos os professores foram convocados e o conselho foi realizado na sala de vídeo da escola. Os professores apresentaram-se cansados, acredito que seja por ser o final do semestre. Durante o conselho de classe, os professores dispersavam-se facilmente devido ao aparente cansaço.

Primeiramente, para compreender o contexto de produção, apresento o quadro 11 que nos ajudará na compreensão do local de produção deste conselho de classe:

Quadro 11: Contexto físico e sócio-subjetivo baseado em Bronckart (1997:93)

| Contexto físico  | Contexto sócio-subjetivo  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> o Lugar físico –sala de vídeo de uma escola estadual de São Paulo. o Momento da produção – A reunião do conselho de classe foi gravada e filmada no mês de julho. O conselho teve aproximadamente a duração de três horas para avaliar dez salas com aproximadamente 50 alunos em cada sala. o Emissor/ Interlocutor – Coordenador Pedagógico e professores de todas as disciplinas apresentam papéis móveis, ora desempenhando o papel de emissor, ora de interlocutor. | <ul style="list-style-type: none"> o Lugar social – o texto é produzido em local com foco na aprovação ou não do aluno registrando em ata final para registro dos dados colhidos. o Enunciador/ Destinatário – coordenador pedagógico (papel de líder) e os professores das diferentes disciplinas (papel de subordinado), poucas vezes trocando os papéis de enunciador e destinatário durante a realização do conselho. o Objetivo da interação –avaliar ou reprovar os alunos mediante as notas abaixo da média e quantidade de faltas. |

Diferentemente do primeiro conselho de classe, o coordenador pedagógico não escreveu as regras no quadro-negro, verbalizando-as claramente. Os professores sentaram-se, aleatoriamente, nas carteiras que estavam espalhadas pela sala de aula onde o conselho foi realizado. A pesquisadora sentou-se no fundo da sala, porque as carteiras da frente já estavam

ocupadas. Essa sala tinha muita sujeira no chão, desde raspas de lápis até bolinhas de papel, fato que não incomodou os professores e além disso, sua iluminação era precária.

Com objetivo de visualizar as regras no conselho de classe, os turnos abaixo demonstram que o coordenador pedagógico conduziu o conselho de classe verbalizando algumas regras e, em certas situações impôs a sua opinião (15) *Vamos colocar retida nessa menina.* antes de perguntar aos professores a situação do aluno. Para melhor organização apresento a análise das seqüências com cores diferentes para cada participante:

- (6) – **CP** “1MB, vamos lá! A. número 1, problemas em Química.” (*premissa*)
 (7) – **PM** “ Não!”
 (8) – **CP** “ ... e Matemática.”
 (9) – **PF** “ Ela desistiu?”
 (10) – **PM** “Não.”
 (11) – **PG** “ Ela estourou em falta?”
 (12) – **CP** “ Estourou .” (*argumento*)
 (13) – **PQ** “ Ela não fez nenhuma avaliação.” (*argumento*)
 (14) – **CP** “ Se ela não estourou em falta, ela pode voltar.” (*contra-argumento*)
 (15) – **CP** “ Vamos colocar retida nessa menina. Assim ela garante a vaga no próximo semestre. Porque se ela tava grávida e tal. (*conclusão*)
 (16) – **PH** “ Está certo!”
 (17) – **CP** “ Ela não tem condição de passar, não é?” (*questionamento da conclusão*)
 (18) – **PH** “ Não”.
 (19) – **PF** “Não tem.”
 (20) – **CP** “ Bom, A. foi retida por nota e por faltas. OK? Al. promovido, A.P. promovida.

Neste diálogo, apoiado em uma seqüência argumentativa – explicativa, o coordenador deixa transparecer algumas regras que estavam implícitas. Como por exemplo, CP (14) (*Se ela não estourou em faltas, ela pode voltar*) e CP (15) (*Vamos colocar retida, assim ela garante a vaga para o próximo semestre*). No entanto, em CP (17) a posição do coordenador fica clara (*Ela não tem condição de passar, não é ?*) e confirmado por PH (18) e PF (19) , o coordenador apresenta o resultado, ou seja, a reprovação da aluna no turno (20). Esta seqüência apresenta um caráter

monológico e conclusivo, uma vez que não foi contemplada troca de pareceres sobre o desempenho da aluna. Assim, como o desempenho da aluna não foi questionado, não tinha como o coordenador ter acesso à visão que os professores possuíam dessa aluna e o que se passou com ela durante o bimestre. Nesse momento, percebo que a regra estabelecida continua semelhante ao primeiro conselho, onde CP fica responsável pela transmissão e os participantes pela receptividade e é importante destacar que uma vez que as regras não estão estabelecidas no quadro, não ficam claras não é oportunizando um trabalho colaborativo, uma vez que para Magalhães (2202 a) , as regras devem ser bem esclarecidas para que todos possam colaborar no processo de construção do conhecimento.

No entanto, no final do conselho nota-se uma pequena transformação com relação às regras:

- (188) – CP “ ... L. O., problemas em Química.” (*premissa*)
- (189) – PQ “ Quem ?”.
- (190) – CP “L.”
- (191) –PQ “ Problemas em falta?”
- (192) – CP “Estourou: 20,30,39,49,55,85,90,115,130 faltas.”
- (193) – PQ “Estourou.” (*argumento*)
- (194) – PQ “Retido por notas e faltas.”(*argumento*)
- (195) – CP “Quem que é?”
- (196) – PF “ É aquele que...”
- (197) – CP “ É aquele que perdeu o pai, gente?” (*seqüência descritiva que soa como explicativa*)
- (198) – PP “Por isso que eu passei.” (*explicativa*)
- (199) – CP “Ele ficou uma semana fora, mostrou o atestado.”(*contra -argumento*)
- (200) – PM “E aí o que acontece?” (*questionamento sobre a conclusão*)
- (201) – CP “ O que a gente faz com esse rapaz?” (*questionamento sobre a conclusão*)
- (202) – PF “ Vamos ver o número de faltas.” (*sugestão para possível argumento*)
- (203) – CP “Está com o atestado.” (*contra –argumento*)
- (204) – PM “Gente, mas foi o pai....!”
- (205)– CP “Vamos fazer a conta certa? 20,36,41,45,55,85,110,128. Desculpe. Quanto ele tem? 137 menos 25. Dá 112. Vamos aprovar. (*conclusão*)
- (206) – PQ “ Tudo bem.”

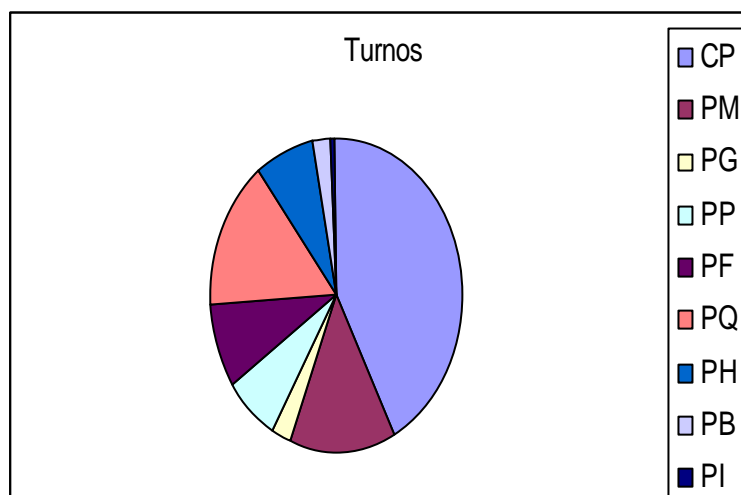
Esse excerto está apoiado em uma seqüência argumentativa, uma vez que o coordenador pedagógico tem por objetivo convencer seus interlocutores. Ao CP (188) apresentar a situação do aluno L., não há uma definição prévia do resultado final. O coordenador dá voz aos participantes que apresentam argumentos PQ (194) e PF (202) e contra-argumentos CP (199) e CP (203), para que juntos pudessem finalizar o rendimento do aluno, criando conexões entre os processos educacionais e as experiências de aprendizagem (Brookfield, 1995). No entanto, as razões continuam sendo apenas apelativas ou subjetivas. Ninguém fala sobre notas ou aprendizagem do aluno, a morte do pai define a aprovação.

As regras de participação no segundo conselho de classe possibilitaram uma divisão do trabalho com mais igualdade se comparado ao primeiro conselho. Os participantes verbalizam mais suas opiniões, mesmo não estando pautadas criticamente em situações diárias ou exemplos das suas práticas ou valores referentes ao processo de ensino-aprendizagem, talvez essa desarticulação teoria e prática seja resquício da formação dos professores que está enraizada em uma concepção epistemológica herdada do positivismo (Magalhães, 2002; Gómez 2001, Kincheloe, 1997 e Celani, 1995).

Continuando a análise, ainda com objetivo de observar as regras com foco na divisão de trabalho, ao observar o quadro 12 percebo que o coordenador pedagógico domina 42,2% dos turnos, conduzindo o conselho de classe e anotando algumas observações na planilha de resultado final.

Quadro 12: Quadro de participação no 2º conselho de classe

| Participantes | CP | PM | PG | PP | PF | PQ | PH | PB | PI | TOTAL |
|---------------|-------|-------|------|------|------|-------|------|------|------|-------|
| Turnos | 87 | 28 | 5 | 14 | 18 | 32 | 16 | 5 | 1 | 206 |
| Percentual | 42,2% | 13,6% | 2,4% | 6,8% | 8,7% | 15,5% | 7,8% | 2,4% | 0,5% | 100% |

**Legenda:**

| | |
|--|-------------------------------------|
| | CP - Coordenador Pedagógico |
| | PM - Professor de Matemática |
| | PG - Professor de Geografia |
| | PP - Professor de Português |
| | PF - Professor de Física |
| | PQ - Professor de Química |
| | PH - Professor de História |
| | PB - Professor de Biologia |
| | PI - Professor de Inglês |

Nesse sentido, percebo que a regra que se estabeleceu nesse conselho de classe foi de transmissão (CP). Porém, com menos passividade dos participantes se comparado ao primeiro conselho de classe. Quando o coordenador não apresenta o seu parecer referente ao resultado final do aluno, oportuniza aos professores um espaço para exporem os seus pontos de vista com

relação ao desempenho do mesmo (Fongaro, 1998). Ao tratarmos da voz dos participantes, estamos enfocando a questão de como eles atuam como sujeitos dentro dos vários limites lingüísticos e institucionais produzidos pela cultura (Damianovic, 2004), procurando conhecer os processos que levam a decisões no conselho de classe.

Ao observar a construção do objeto, é necessário organizar os conteúdos temáticos na tabela 2 para melhor visualização dos temas que estão sendo tratados durante este conselho de classe. A análise dos conteúdos temáticos demonstra as representações do agente-produtor, pois ao realizar escolhas lexicais ao produzir um texto deixa transparecer sua visão de mundo (Fuga, 2003) relacionando com o momento sócio-histórico que estão vivendo.

| Conselho de classe | Conteúdo temático mais freqüente | Localização/ Escolhas lingüísticas (exemplos) |
|--------------------|---|---|
| Segundo conselho | Problemas dos alunos em diferentes matérias | (6) CP “A., número 1, problemas em <i>Química</i> ”. (42) CP “...o número 12 têm problemas em <i>Matemática</i> ...” (78) CP “problemas em <i>Matemática</i> .” (116) CP “...esquece o 24,25 está com problemas em <i>Química</i> ”. (120) CP “o 25 está com problemas em <i>Química</i> ...” (129) CP “o problema dele é o seguinte...” (140) CP “O 27 está com problemas em <i>Química e Matemática</i> ..” (148) CP “S. problemas em” (158)CP “... Z. está com problemas em <i>Português</i> ...Ah gente, vamos reter essa menina?. Não têm condições”. (188) CP “...L.O. problemas em <i>Química</i> ”. |
| | Faltas dos alunos Evasão de alunos | (11) PG “ <i>Ela estourou em faltas?</i> ” (25) CP “...número 5 <i>An evadido</i> .” (35) CP “ <i>Idem, tudo evadido</i> .” |

| | | |
|------------------|---------------------|---|
| | | (39) PG “ <i>Evadido</i> ” (40) CP “ ... <i>número 10 Ed., evadido e número 11 evadido,...</i> ” |
| Segundo Conselho | Promoção dos alunos | (20) CP “... <i>Al. promovido</i> ” (22) CP “ <i>Promovidíssima...</i> ” (25) CP “ <i>An, 4 promovido...</i> ” (37) CP “... <i>nº 8 promovido</i> ” (47) PM “ <i>Promovida</i> ” (48) CP “ <i>Promovida pelo conselho...</i> ” (51) CP “ <i>Promovida em Matemática pelo conselho...</i> ” (72) PQ “ <i>Promovido</i> ” (88) PM “... <i>não faz nada e vocês vão aprovar?</i> ” (97) PQ “ <i>Eu não aprovo.</i> ” (98) CP “ <i>Quem é a favor da aprovação desse rapaz?</i> ” (100) CP “... <i>está promovido, com o voto de confiança...</i> ” (111) CP “... <i>o nº 20 está promovido...</i> ” (113) CP “ <i>O 21 está promovido também</i> ” (137) PM “ <i>26 promovido</i> ” (143) PQ “ <i>Promovido, não é?</i> ” (144) CP “ <i>Promovido em Química e Matemática...</i> ” (147) PM “ <i>Promovida</i> ” (148) CP “ <i>nº 39, S. promovida...</i> ” (152) CP “... <i>a T. é promovida</i> ” (171) CP “ <i>45, R. promovida...</i> ” (176) CP “ <i>47, Mi promovida</i> ” (181) CP “ <i>48, promovido</i> ” (188) CP “ <i>J., nº 50 promovido...</i> ” (205) CP “... <i>vamos aprovar</i> ” |

| | | |
|------------------|--|--|
| Segundo Conselho | Determinação sobre o destino escolar dos alunos | (71) CP “E aí, o que o conselho faz, só uma matéria?” (84) CP “O que faz com esse cara?” (98) CP “Quem é a favor da aprovação desse rapaz?” (124) CP “...não vale a pena esse rapaz mesmo, então?” (158) CP “...gente, vamos reter essa menina?” (201) CP “O que a gente faz com esse rapaz?” |
|------------------|--|--|

Tabela 2 : Conteúdos programáticos do segundo conselho de classe.

É importante destacar que o coordenador pedagógico desestimula em alguns momentos a construção da avaliação dos alunos conforme exemplificado no turno (124) “... não vale a pena esse rapaz mesmo, então?” Esse questionamento demonstra o quanto a avaliação está desvinculada de um trabalho coletivo entre todos os participantes da comunidade escolar, distanciando-se de uma avaliação crítica (Fidalgo, 1998: Romero, 1998 e Alvarez Mendez, 2002) , pois o coordenador já verbaliza o descrédito que possui quanto ao aluno.

Analisando o segundo conselho de classe, percebi que o foco dos conteúdos temáticos permanece na quantidade de faltas dos alunos, sobretudo preocupando-se com a relação de alunos evadidos e a quantidade de vagas para o próximo semestre conforme podemos observar no excerto abaixo sustentado por uma seqüência explicativa.

O caráter conjunto-implicado do mundo discursivo do trecho acima, marca-se por estarem falando de um assunto (a evasão do aluno) do qual todos os participantes do conselho conhecem e podem se situar no diálogo em questão. Percebi que os professores preocupavam-se em observar em seus diários as faltas do referido aluno com uma grande preocupação de caráter administrativo que pode ser observada em (27) , ao perguntar como deveria ser feito o registro da evasão do aluno ou (30) apresentando uma indagação de como ficará a posição da escola frente à Diretoria de Ensino, refletindo uma preocupação com a imagem da instituição educacional perante os órgãos públicos. Essa atitude nos remete a compreender que não é o processo de aprendizagem que está em jogo, mas a classificação e avaliação da escola.

Os verbos exprimem um movimento dialógico entre o **passado**: a ação e frequência do aluno durante o bimestre e o **presente**, ou seja como registrar o fato nos diários. Observa-se, também, o **imperativo** e alguns **dêiticos espaciais** nos situando em um discurso interativo, o que implica teoricamente em demonstrar que os participantes estão se referindo a um mundo discursivo que todos conhecem.

Constatação inicial:

(25) – CP “... número 5 Antenor evadido.” Pessoal, por favor.

(26) – PQ “Evadido.”

Problematização:

(27) – PM “Como **eu coloco** evadido **aqui** mesmo?”

Resolução:

(28) – PG “**Escreve.**”

(29) – CP “Zero e o total de faltas”.

(30) – PQ “Mas zero, **coloca** o aluno como retido, pega mal para a escola.”

Conclusão-avaliação:

(31) – CP “Não, não **tem** problema pode colocar retido se tirasse nota vermelha, o zero **é** evadido quer dizer acabou. Ele **foi** embora, **abandonou**. O que importa na verdade **é** a classificação que vai esta **aqui**, gente não **é** tanto nota. A nota **é** importante mas,....”

Sendo assim, existe uma divisão de trabalho vertical, em que o coordenador determina o resultado quanto à avaliação dos alunos. O coordenador desempenha um papel de líder e os professores são subordinados. Não há a presença de nenhum aluno conforme solicitado pelo artigo já apresentado no início deste capítulo.

Essa preocupação demasiada com o registro com situações burocráticas causa certo distanciamento da reflexão. O coordenador pedagógico está inserido em um modelo de *serviço profissional*, ou seja nesse segundo conselho, é o participante responsável por fornecer orientações burocráticas, apresentando assim, uma redução de seu papel, pois preocupa-se com características técnicas (Schon, 1998), sem levar em conta o contexto.

Em contra-partida, no diálogo abaixo, é possível constatar uma atitude diferenciada do coordenador pedagógico ao conduzir o conselho de classe de um aluno, que possui um relacionamento pretérito com o coordenador. Afirmo assim, a influência do contexto sócio-histórico em nossas enunciações, uma vez que a linguagem não é utilizada somente para

demonstrar as impressões que temos do mundo. Ela é conhecimento em si, pois implica a inteligibilidade do mundo que está em nosso redor e esse mundo não existiria sem a comunicação, já que é impossível ter acesso ao significado simplesmente através da leitura das palavras. Deve-se primeiramente ler o mundo no qual tais palavras existem (Freire,2001) e com base na Linguística Aplicada nos contextos escolares é preciso enfatizar a igualdade, inclusão e a diferença (Pennycook,2001) para construir escolas mais democráticas.

- (57) – CP “... número 18, problemas em Química.”
 (58) – PM “É o J.”
 (59) – CP “Hi, é o J.! Essa coisa aqui...”
 (60) – PP “Meu Deus”.
 (61) – CP “23,43,48,51,76,96, 96 faltas...”
 (62) – PF “Ele falta.”
 (63) – CP “É aí. O que acontece? É minha cria.”
 (64) – PP “Sua cria?”
 (65) – CP “É eu trouxe do outro colégio para cá, para ver se melhora a vida dele.” (*premissa*).
 (66) – PP “Você que trouxe?”
 (67) – PF “Eu conversei com a mãe dele, e ela disse que ele não falta tanto assim.” (*argumento*).
 (68) – PP “Mas ele melhorou.” (*argumento*)
 (69) – CP “Ele falta sim”. (*contra - argumento*)
 (70) – PM “Ele melhorou, dá uma chance.” (*argumento*)
 (71) – CP “E aí, o que o conselho faz? Só tem uma matéria.”
 (72) – PQ “Promovido. (*conclusão*)
 (73) – PF “É” (*conclusão*)
 (74) – CP “Eu acho que vocês estão investindo em uma pessoa que vai dar resultado melhor mais para frente. (*argumento*) Esse menino, eu vou contar a história dele para vocês: ele repetiu a 8ª série duas vezes e o primeiro colegial uma vez (*explicativa*), então ele está com a auto-estima dele lá embaixo (*consequência que gera possibilidade de argumento*). Agora que ele passou de ano, pode ser que ele aflore para a vida (*argumento baseado em aspecto pessoal, não em processo cognitivo*). Puxa consegui! (*caráter pessoal*) Ele é um menino bom, é questão de dar uma força.” (*conclusão*)

Esse diálogo, inicialmente, apresenta-se nos turnos (57 a 61) com o posicionamento do aluno em questão e a quantidade de faltas (como de costume em toda a transcrição do presente conselho). Porém, quando o coordenador pedagógico transparece no turno (63) uma situação de aproximação pessoal do aluno, pode-se observar uma reação perplexa de PP, no turno (64), porque quando o coordenador pedagógico apresenta sua premissa, justificando o seu auxílio ao aluno, continua com a mesma reação de perplexidade (turno 66), modificando-se no turno (68) através de uma afirmação quanto à melhora do aluno, que aparentemente ao meu ver, contrapõem-se a sua reação no turno (60).

Ao observar que mesmo CP contra-argumentando no turno (69), os participantes PM (70), PQ (72) e PF (73) já estão implicados no envolvimento de CP com o aluno, predispondo-se à sua aprovação, que realmente era o objetivo de CP, podendo ser constatado através de uma justificativa (“... *vocês estão investindo em uma pessoa que vai dar resultado melhor mais para frente...*”) e um desabafo (“...*puxa conseguiu!*”) no turno 69.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929/1995): são nas palavras que se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. Nesse sentido, ao observar o excerto abaixo, o coordenador pedagógico conduz o conselho de classe e aceita as colocações dos professores sem questionar criticamente. Essa atitude deve-se, talvez, pelo fato que em várias outras situações o coordenador pedagógico não questionou os professores, conforme o exemplo anterior, utilizando suportes afetivos para conduzir o grupo a aprovar o aluno (74) CP “... *ele está com a auto-estima lá embaixo... agora que ele passou de ano, pode ser que ele aflore para a vida...*”. As enunciações do que os alunos fizeram e ou porque fizeram não existem, portanto, não oportunizam a reflexão no grupo.

- (78) – CP “ Problemas em Matemática.”
 (79) – PM “ Sabe o que ele faz, ele falta.”
 (80) – CP “ No geral”
 (81) – PQ “ Como ele está? Além de faltas, não faz nada.”
 (82) – PP “ Ele é analfabeto!”.
 (83) – PB “ É uma judiação”.
 (84) – CP “O que faz com esse cara?”
 (85) – PM “ Só está de Matemática?”
 (86) – CP “Matemática e Biologia.”
 (87) – PH “Quem é?”
 (88) – PM “ O cara só vem na 4ª feira. Ele vem uma vez por semana, não faz nada vocês vão aprovar?”
 (89) – PB “ Ele não estourou em faltas”.
 (90) – PH “ Ele não vem só de 4ª.”
 (91) – PM “Vem sim.”
 (92) – PP “ Eu dou aula 2ª,3ª,4ª e 5ª.
 (93) – PH “ Ele não vem só de 4ª.”
 (94) – PM “Vem sim.”
 (95) – PP “ Eu dou aula 2ª,3ª,4ª e 5ª.
 (96) – CP “ Se ele viesse só nas quartas já teria estourado.”
 (97) – PF “ Ele não estorou.”
 (98) – CP “ E aí! Matemática, ele está fraco mesmo. Biologia, qual é a média dele?”
 (99) – PB “Dois, média final”.
 (100) – PQ “ Eu não aprovo.”
 (101) – CP “ Quem é a favor da aprovação desse rapaz?”
 (102) – PH “ Eu sou”.
 (103) – CP “ 1,2,3...7 a 1, está promovido, com um voto de confiança do conselho...”

A insuficiência educacional da formação dos alunos da EJA marcada historicamente (Antunha, 1987) evidencia-se em (82) PP “Ele é analfabeto”, denunciando mais uma vez a falta de preocupação atual quanto a alfabetização como ato de conhecimento e ato político. (Freire, 1989).

Nesse excerto, os participantes apresentaram seus posicionamentos em seqüências explicativas e argumentativas. O coordenador pedagógico não oportunizou um espaço para negociações, no qual os participantes pudessem recriar e reinterpretar as informações fundamentando-se em suas práticas. Dessa forma, os participantes simplesmente narram situações desvinculadas do trabalho pedagógico efetuado durante o bimestre. A pergunta em CP (98), na sua primeira parte, já é uma afirmação (“... e aí! Matemática, ele está fraco mesmo...”).

Esse tipo de enunciação possui característica redundante e apresenta argumentos e contra-argumentos antes de perguntar, tornando absurda qualquer idéia contrária, uma vez que PM já deixou clara a sua posição ao questionar em (88) “... *ele vem uma vez por semana, não faz nada e vocês vão aprovar?*”. Ao meu ver, o questionamento do coordenador deveria levar os professores a exemplificarem, ou apresentarem quais seriam as dificuldades dos alunos frente aos objetivos propostos durante o bimestre. Essa atitude diferenciada, ou melhor, essa transformação em sua enunciação, por mim esperada, é complexa, pois de acordo com Celani (2002:141), *envolve mudanças da própria pessoa e de como ela interage com o meio à sua volta.*“

No conselho de classe, é de fundamental importância o coordenador pedagógico desenvolver uma zona de negociação durante o conselho de classe, porque a interação é fundamental, uma vez que possibilita que as compreensões sejam trazidas para discussão, interpretadas pelo grupo de participantes, para que as condições contraditórias, as distorções comunicativas, sejam apoiadas no senso comum, sendo tematizadas e analisadas. Essa interação não pode ser observada na transcrição geral do segundo conselho de classe que se encontra no anexo. É possível perceber uma preocupação do coordenador em passar o turno aos participantes através de perguntas. Porém, a passividade (Valsiner,1998) pode ser observada nas respostas dos participantes frente às indagações do coordenador que, provavelmente, deve-se ao fato de que o posicionamento dos professores não é levado em conta e o coordenador prossegue o conselho, como pode ser observado nos turnos (43) e (57).

Na semana seguinte, realizei uma entrevista (E3) com o coordenador com o objetivo de analisar a utilização da planilha do perfil da sala de aula durante a construção coletiva sobre o resultado do desempenho escolar dos alunos, através da interação durante o conselho de classe. A transcrição geral da entrevista encontra-se no anexo nº 10 desta pesquisa. Abaixo apresento excertos que demonstram alguns questionamentos que fiz (P) e momentos de dúvida do coordenador quanto a sua prática, possibilitando um espaço para construirmos juntos uma planilha reflexiva baseada nos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para utilização no conselho de classe subsequente:

- (2) – CP “ Eu fico com um pouco de medo. Eu quando adotei o perfil pedagógico que você já teve acesso, eu fiquei me questionando se isso era bom ou ruim porque na medida em que eu chego e elaboro o perfil, eu ponho uma imagem do grupo, mas eu estou desprezando características singulares de cada aluno. O que você acha disso?”
- (15) – P “ ...Aí eu fiquei me questionando, como você como coordenador pode mediar essa situação?”
- (16) – CP “ Podemos pensar em algumas reflexões sobre a avaliação, né?”
- (17) – P “ Podemos sim, se nós partíssemos de uma planilha com os professores, talvez se esse trabalho fosse feito em uma HTPC antes do conselho de classe .
- (18) – CP – “Certo”
- (25) – P – “Eu fiz uma de Inglês de um trabalho que eu apresentei em Sorocaba, na Jornada de Língua Inglesa. Eu posso trazer para você dar uma olhada, você dá uma olhada e vê mais ou menos o que eu estou falando.
- (26) – CP “ Ah! Legal!”
- (28) – CP “ Eu acho ótimo. Eu acho que falta, Mônica um preparo inicial nas HTPC’S, isso que você está falando seria muito interessante...”

Percebe-se no diálogo acima, uma preocupação em modificar a construção do perfil da reunião de conselho de classe (2), buscando algum instrumento que possibilite a reflexão (16) .

Ao perguntar a opinião da pesquisadora (2), criou-se um espaço de construção colaborativa e início de uma mudança significativa (28) na construção da avaliação dos alunos com a elaboração de uma planilha. Por essa razão, essa construção (que foi apresentada na metodologia desta pesquisa) está embasada em uma perspectiva crítica que possibilita a criação de novas formas de conhecimento, uma vez que ao romper com os limites disciplinares, também cria no vos espaços nos quais o conhecimento pode ser produzido (Giroux 1992).

Esse espaço que foi criado para a construção de uma planilha reflexiva para oportunizarmos um conselho de classe permeado pela colaboração foi um passo de suma importância, porque através de contradições e questionamentos que podem ser observado no turno: (2) – CP “ *Eu fico com um pouco de medo....Eu quando adotei o perfil pedagógico que você já teve acesso....eu ponho uma imagem do grupo, mas eu estou desprezando características singulares de cada aluno....*” começamos a observar transformações no instrumento (28) – CP “*...Eu acho ótimo. Eu acho que falta, Mônica um preparo inicial nas HTPC’S, isso que você está falando seria muito interessante.*” Assim, observo um pequeno espaço para construção de um novo instrumento que objetiva a realização de um conselho de classe mais colaborativo.

3.2.3. – Terceiro Conselho de Classe: Contexto de Produção e Caracterização dos elementos da atividade.

O terceiro conselho de classe foi realizado com a planilha reflexiva, um novo artefato (Engentröm, 1989), elaborado pela pesquisadora com colaboração do coordenador pedagógico. Foi elaborada uma planilha para cada disciplina com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para melhor visualização, apresento abaixo a planilha reflexiva referente à Matemática, as demais se encontram no anexo 12:



PLANILHA REFLEXIVA – MATEMÁTICA.

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → Identificar o problema (compreender enunciados, formular questões, etc.) → Procurar, selecionar e interpretar informações relativas ao problema. → Formular hipóteses e prever resultados. → Selecionar estratégias de resolução de problemas. → Aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações reais, em especial em outras áreas do conhecimento. → Relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade. → Utilizar adequadamente calculadoras e computador, reconhecendo suas limitações e potencialidades. | <ul style="list-style-type: none"> → De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas? → Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos? → Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos? → Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente? |

O coordenador pedagógico entregou a planilha aos professores no dia anterior ao conselho de classe e solicitou que todos trouxessem no dia da realização do conselho. Esse conselho foi realizado no mês de outubro e foi necessária a suspensão das aulas para sua realização.

Para melhor compreensão do contexto de produção, apresento o quadro 13 que traz características do contexto físico e sócio-subjetivo referente ao terceiro conselho de classe:

Quadro 13 : Figura elaborada com base em Bronckart (1997:93)

| Contexto físico  | Contexto sócio-subjetivo  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugar físico – uma sala de aula em uma escola estadual de São Paulo. ○ Momento da produção – A reunião do conselho foi gravada e filmada no mês de outubro que teve aproximadamente a duração de três horas. ○ Emissor/Interlocutor – Coordenador Pedagógico e professores das diferentes disciplinas, ora estão no papel de emissor, ora no papel de interlocutor. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugar social – o texto é produzido em uma escola, na sala de vídeo . Nesse local é definida a aprovação ou reprovação do aluno com registro em ata final. ○ Enunciador – coordenador pedagógico (papel de colaborador e, algumas vezes, de líder na condução do conselho) ○ Destinatário – professores das diferentes áreas (papel de colaborador e, algumas vezes, de subordinado) ○ Objetivo da interação – através da utilização da planilha reflexiva, decidir a aprovação ou reprovação dos alunos mediante questionamentos que oportunizem os professores refletirem sobre as suas práticas. |

Nesse conselho de classe, igual aos outros, não houve a presença de alunos. Apesar do coordenador pedagógico compreender a importância de tal atitude e ter conhecimento da legislação, conforme demonstrado nas entrevistas realizadas E(1) e(3) com o coordenador.

E(1) – Primeira entrevista

(17) CP – “...Na verdade, o ideal no caso do conselho, seria envolver o aluno pessoalmente né... de acordo com a legislação. Você **entrou** em contato com ela, quer dizer, seria interessante que houvesse a participação de pelo menos um aluno no conselho; agora, **existe** uma enorme resistência por parte dos professores em relação a essa questão, **eu** já há **um** ano e meio atrás, **dois** anos, **cheguei** a ler a legislação a respeito do conselho de classe, que na legislação **está** muito clara a necessidade da presença de um aluno, né? Porém os professores, naquele momento, pelo menos naquele momento, **recusaram-se** a aceitar a presença desse aluno no conselho, não **sei** porque exatamente. Acho que até seria um certo medo, seria uma mudança muito radical de acordo com eles, porque **nós** estaríamos abrindo um “momento sagrado”, um “Olímpo”, o conselho **é** isso, né? Na visão de alguns professores as idéias de um momento sagrado onde eles podem estar discutindo, e onde eles **exercem** um poder político forte, né? Então, a presença do aluno tiraria essa aura; digamos assim do conselho, essa idéia que **existe**.

(18) P-E qual **é** o seu papel, frente esses professores que **tem** essa visão do uso de poder?

(19) CP -Não, **eu** **acho** que **é** assim, **nós** **temos** que tentar fazê-los refletir sobre o papel do conselho. O conselho, na verdade, tem o objetivo de analisar essas salas, de analisar os alunos, o aproveitamento, né, mas fora dessa idéia de um poder decisório, né. Onde **eu** **reprovo** ou **aprovo** fulano ou ciclano. A idéia não **é** essa, a idéia **é** estar analisando, e verificando o rendimento desse aluno, como **é** que ele se apresenta, como **é** que ele vai, como **está** o aproveitamento dele, então quer dizer, **nós** não **podemos** simplesmente utilizar o conselho como uma espada de “Démocles”, né? Como um momento onde você simplesmente **decide** “**aprovo** ou não **aprovo**”; **acho** que o papel do coordenador neste momento, é justamente alertar para isso, alertar o que **é** o conselho, evitar que o conselho vire uma luta de interesses...”

Apesar do conhecimento da legislação quanto a participação dos alunos “...*seria interessante a participação de pelo menos um aluno*”..., existe uma zona de conflito (Scheneuwly, 1994), uma vez que o coordenador afirma ser “.. *um momento sagrado.*” O questionamento feito pela pesquisadora (18 P ‘*E qual é o seu papel...*’) nessa área de conflito levou o coordenador a se reorganizar, repensar o seu papel enquanto mediador no conselho de classe (19 CP “... *nós temos que tentar fazer...* ”)

O assunto foi novamente abordado na terceira entrevista E(3) e verifica-se que permanece a mesma concepção quanto à presença dos alunos no conselho conforme podemos verificar abaixo:

E(3) - Terceira entrevista

(41) – P “A gente não tem no conselho a presença dos alunos...”

(42) – CP “É verdade.”

(43) – P “Nós não temos porque vocês não convidam ou.....”

(44) – CP “Nós não convidamos.”

O conselho foi da sala do 2MC, pois como se trata de um curso semestral, os alunos já estão no segundo ano.

(46) – CP “Sabe, quando eu entrei aqui na coordenação eu tive essa idéia. Eu falei assim: os alunos poderiam participar. E quando eu falei isso parecia que o mundo ia desmoronar, por isso é uma coisa complicada. Eu não sei em outras escolas como acontece, se acontece. Porque o que acontece é o seguinte: a gente tem muita coisa em sigilo. O que é o conselho?”

A princípio deve ser algo sigiloso, temos essa concepção, que não é a concepção correta.

Nós temos uma idéia que o conselho deve ser algo sigiloso porque é o espaço onde o professor pode se expressar livremente, expor as suas idéias; a cerca dos alunos participarem do conselho, isto é visto como uma ingerência, como sei lá, algo que você está observando o professor, uma intrusão. Então os professores não aceitam bem essa presença. Eu aceitaria de bom grado, sem problemas nenhum. Evidentemente teria que ser escolhido um aluno responsável, né? Que efetivamente tenha consciência. E nós temos muitos deles aqui na escola muitos existem muitos alunos responsáveis que tem uma

Logo, no relato interativo (Bronckart,2006) acima é possível perceber que o diálogo depende da criação de um mundo discursivo, o qual as coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo real da situação de verbalização entre o agente-produtor e agentes ouvintes. Essa disjunção pode ser observada por uma origem temporal explícita em E(1) (um ano e meio atrás, dois anos....) e em E(3) (... quando eu entrei aqui na coordenação.....). É apresentada também diversas unidades lingüísticas do segmento de texto que referem-se diretamente ao agente-produtor, caracterizando-se pela implicação parâmetros da interação verbal posta em cena (Bronckart, 2003). A presença de organizadores temporais de origem espaço-temporal são notados (...quando eu entrei aqui na coordenação....), anáfora pronominal no turno

17 (*de acordo com a legislação..... você entrou em contato com ela...*) e anáfora nominal na forma particular de repetição fiel do sintagma antecedente no turno 17 (*..naquele momento, pelo menos naquele momento...*) e no turno 19 (*refletir sobre o papel do conselho....., o conselho na verdade.*). Esite nos dois excertos a predominância de muitos verbos no futuro do pretérito que expressa dúvida ou incerteza em relação ao fato passado, expressando certa condição quando o coordenador refere-se à obrigatoriedade da presença do aluno no conselho de classe: ((17) *seria envolver o aluno, seria interessante*) porém existe certa resistência por parte dos professores.,((17) *seria certo medo, seria uma mudança radical, a presença do aluno tiraria essa aura*) porque o conselho é visto como um momento sagrado e ((46) *os alunos poderiam participar*).

Existe uma intenção e até certa credibilidade na mudança de atitude quanto à presença dos alunos no conselho. Porém, a presença de vários verbos no futuro do pretérito nos demonstra certo distanciamento na concretização da ação, na efetivação dos fatos narrados, sendo até justificado pelo próprio coordenador, que no final do turno 17 afirma que se o aluno tivesse presente tiraria a imagem do conselho e no turno 46 afirma (*a gente tem muita coisa em sigilo...*) que mesmo retornando sua fala (*... temos essa concepção, que não é a concepção correta...*) está inseguro para implantar essa mudança, nesse momento, porque é necessário ter em mente, à luz dos estudos de Celani (2000), que as pessoas precisam de maior apoio e segurança, pois um sentimento de falta de orientação e competência em sua profissão acaba sendo comum nesses momentos.

Sendo assim, dentro da educação e nas instituições sociais, os indivíduos realizam certas tarefas das quais, quase sempre, não possuem consciência e reproduzem discursos, concepções e ações sem se preocupar com o que estão fazendo. Mas, ao entrarem em contato com oportunidades de exporem os seus pensamentos, possibilitando informar as suas tarefas a partir de uma perspectiva crítica das práticas discursivas da escola, discuti-las possibilitará oportunidades de observarem suas tarefas com novos olhos, de forma a construir novos significados sobre essas tarefas e sua relação com o cotidiano escolar e com a sociedade.

As regras do conselho de classe foram escritas no quadro-negro:

- Respeitar a vez do colega falar.

- Analisar cada aluno individualmente.

- Ordem de salas: 1º, 2º e 3º.

A inconsistência de regras bem definidas e compartilhadas com todos dificulta os participantes atingirem os objetivos propostos. Essa questão pode ser notada na transcrição abaixo, já que é importante ressaltar que para construir a avaliação dos alunos é necessário avaliá-los como um todo, preocupando-se com aspectos emocionais, sociais e cognitivos (Álvarez Mendez, 2002). Para ilustrar essa afirmação transcrevo abaixo um excerto baseado em uma seqüência argumentativa em que o coordenador pedagógico preocupa-se em convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável:

(16) – **CP** “E a A P., como é que a gente faz com eles?” (**questão controversa**)

(17) – **PF** “Quem?”

(18) - **PM** “Sabe o que ela fez? 2ª feira ela tinha prova comigo, ela inventou que tava com dor e queria que eu desse prova para ela outro dia e dinheiro para ela vir para a escola.

(19) - **CP** “Muito bem. Eu acho que tem que parar de passar a mão na cabeça da A P.” (**premissa**)

(20) - **CP** “A profª V. e eu também fechamos a questão com ela, porque apareceu um probleminha na aula da Verani e eu e ela fomos bastante enfáticos. Olha A P. é o seguinte: ele tem todo o direito de ficar nessa sala, certo? Você tem que se conformar e tentar resolver os seus problemas da sua cabeça.” (**argumento**)

- 21) – **PB** “ E se ela não quiser ficar na sala com ele, ela que peça transferência da escola.” (conclusão da explicação que é um dos argumentos)
- 22) – **PH** “Ela não fez a prova por causa do menino.” (argumento)
- 23) – **PB** “ Ela é meio maluca.” (argumento)
- 24) – **PB** “Meio, ela é inteira maluca.” (argumento)
- 25) – **CP** “A A P. faz tratamento psicológico, mas ela não tá conseguindo resolver uma série de coisas. A gente percebe que cada vez tá surtando com mais frequência.” (potencial para se tornar um contra – argumento)
- 26) – **PP** “ A última vez que ela reclamou dele eu falei que tinha todo direito, você não pode fazer isso. Ele pode transitar pela sala como você. Ele pode conversar com quem quiser porque ela tem crise. Ela gritou, brigou comigo e aí no outro dia eu entrei e falei boa noite e perguntei se estava tudo bem. Ela disse não. O que interessa é o nosso relacionamento daqui para frente é só professor e aluno. A senhora não me entende, não quer me entender então daqui para frente é só professor e aluno. (argumento)
- 27) – **CP** “ Nós temos com ela uma atenção....(tentativa de retomada -premissa)
- 28) – **PP** “Não dá para dar super atenção, pois quando temos que falar que ela está errada é difícil. Tem dia que ela vem mal cheirosa, pois não tem como tomar banho e ninguém reclama dela. (argumento)
- 29) – **CP** “ Não, a sala é super legal com ela.” (argumento)
- 30) – **PP** “ Ela não dá valor.”
- 31) – **CP** “ Eu concordo com você, a classe suporta muita coisa dela sem abrir a boca. (argumento)
- 32) – **PB** “ Você sabe que no dia seguinte, o Ed. estava indo embora e as meninas da sala foram tirar satisfação com ele.” (contra argumento)
- 33) – **CP** “Por que elas foram tirar satisfação com ele?”
- 34) – **PB** “Não sei”
- 35) – **CP** “Ele não tem culpa.” (argumento)
- 36) – **PP** “O grupo ali aprontou com a AP. Ninguém suporta da AP. a o que ele suportou.” (argumento)
- 37) – **CP** “Verdade”
- 38) – **PQ** “Ele respondeu pela primeira vez para ela.” (argumento)
- 39) – **CP** “ É que ele chegou ao limite dele, né? Gente, vamos lá então?” (conclusão)

Pode-se observar que o coordenador pedagógico expôs uma situação de uma aluna no turno 16 para os participantes refletirem e colocarem os seus pontos de vista. Apoiado em uma seqüência argumentativa, os participantes apresentam argumentos CP(20), PH (22), PP(26), PP(28), CP(29), CP(35) e contra-argumentos CP(25) e PP(30). Porém, nota-se que alguns argumentos são embasados por depoimentos práticos dos participantes, como no CP (20) (... *apareceu um probleminha na aula da profª V. e eu e ela fomos bastante enfáticos. Olha A P. é o seguinte, ele tem todo direito de ficar nessa sala, certo?....*) ou PP (26) (*A última vez que ela reclamou dele eu falei que tinha todo direito, você não pode fazer isso. Ele pode transitar pela sala como você. Ele pode conversar com quem quiser. Ela gritou, brigou comigo e aí no outro dia....*).

Nessa condução, o conselho de classe caminha para tornar-se um espaço de reflexão, investigação colaborativa, no qual os participantes procuram entender e avaliar os seus conceitos educacionais, seus próprios modos de agir, suas formas de saber, suas intenções e como agir em situações específicas, uma vez que as enunciações discursivas do mesmo tempo pressupõe e possibilita novas enunciações (Mangüeneau, 1984) e dessas diferenças atingimos objetivos compartilhados.

Esta situação é diferente do primeiro e segundo conselho de classe já analisados, no entanto percebemos que os argumentos se sustentam em aspectos emocionais, sendo necessário lembrar que o conselho de classe deve ser um espaço para construir a avaliação dos alunos em aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

As regras estabelecidas não são claras, mas a partir desse conselho, percebi que o coordenador pedagógico mudou sua postura diante dos participantes, ouvindo o comentário dos professores conduziu o conselho de classe de maneira que houvesse troca de experiências, pois é possível aprender em todos os contextos (Liberali, 2003), com cada grupo de professores e sobre cada indivíduo, oportunizando transformações que envolvem o conceito de colaboração entre o grupo. Existe uma divisão de trabalho mais colaborativa, onde todos os sujeitos participam apresentando os seus pontos de vista.

Com o objetivo de visualizar a construção do objeto, ou seja a avaliação dos alunos, apresento a tabela 3 abaixo com os conteúdos temáticos mais freqüentes, sendo importante

ressaltar a transformação quanto aos questionamentos que o coordenador faz aos professores, para que eles justifiquem seus pontos de vista ao reprovarem ou aprovarem um aluno.

| Conselho de classe | Conteúdo temático mais freqüente | Localização/ Escolhas lingüísticas (exemplos) |
|--------------------|--|--|
| Terceiro Conselho | Problemas dos alunos nas diferentes disciplinas | (39) CP “... nº 1 promovido, sem problemas, nº 2 promovido...” (41) CP “... o nº 6 problemas em Química...” (44) CP “... o nº 8 tem problemas em várias matérias...” (58) CP “nº 9 problemas em Química...” (63) CP “... nº 12 tem problemas em História...” (78) CP “Graziela nº 13 problemas em Química...” (82) CP “...Erisvaldo, problemas em Física e só...” (113) CP “... nº 19 problemas em Química...” (134) CP “... nº 22 problemas em Português...ela não conseguiu atingir os objetivos da matéria, como está?” (138) CP “... nº26 pessoal, tem problemas em Física...” (144) CP “... tem problema em Química...” (149) CP “... nº 36 problemas em Física...” (150) PI “o 35 só tem problema comigo, não?” (155) CP “nº 41 problemas em Física e Biologia...” (162) CP “nº 42 Luis, tem problemas em Física...” |
| Terceiro Conselho | Faltas dos alunos | (43) PB “Faltou muito, não me apresentou o caderno...” (45) PH “Ele é faltoso” (86) PQ “...Tem faltas” (116) PF “Ele é faltoso” (145) PB “Ela falta muito” (146) PF “Ela falta para burro” |
| Terceiro Conselho | Promoção dos alunos | (39) CP “... nº 1 promovido, sem problemas...” (41) CP “... nº 5 promovido...” (44) CP “... nº 7 promovido ...” |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | | <p>(132) PB “<i>Já passaram tantos alunos nestas condições...</i>”</p> <p>(134) CP “<i>nº 20 pessoal promovido...</i>”</p> <p>(138) CP “<i>... o nº 23 promovido...</i>”</p> <p>(140) CP “<i>... nº 17 promovido...</i>”</p> <p>(149) CP “<i>... nº 37 promovido...</i>”</p> |
| Terceiro Conselho | <p>Questionamento reflexivo sobre o desempenho do aluno para que os professores justifiquem os critérios utilizados na avaliação</p> | <p>(6) CP “<i>...porém são produtivos. O que mais?...</i>”</p> <p>(13) CP “<i>Gosta? Eles trabalham bastante na sua matéria?</i>”</p> <p>(16) CP “<i>E a A. P., como a gente faz com eles?</i>”</p> <p>(39) CP “<i>...lembrando neste conselho também que nós temos aquela coisa que eu passei para vocês, aquelas folhinhas tá? ... como é que a gente pode estar verificando a avaliação dos alunos...</i>”</p> <p>(51) CP “<i>Esse menino tem que ser chamado à atenção. Mas adianta alguma coisa?</i>”</p> <p>(58) CP “<i>nº 10 problemas em Física...não faz as coisas, o que acontece?</i>”</p> <p>(82) CP “<i>...J. problemas em Física...alguma coisa L. que você queria falar desse rapaz?</i>”</p> <p>(94) CP “<i>...o Je. não produz em sala? Como ele é?</i>”</p> <p>(97) CP “<i>Ele não produz?</i>”</p> <p>(99) CP “<i>Vocês acham que o Je. do jeito que está consegue aprovação ou fica difícil?</i>”</p> <p>(115) CP “<i>O que está acontecendo? Ele não está fazendo as atividades?</i>”</p> <p>(118) CP “<i>Ele não tem correspondido? Vamos pensar na nossa planilha reflexiva</i>”</p> <p>(120) CP “<i>Então ele não tem assimilação da matéria? Como assim?</i>”</p> <p>(122) CP “<i>Em Português, ele não consegue alcançar um resultado?</i>”</p> <p>(138) CP “<i>...Ele não entregou o trabalho, vamos lembrar dos nossos critérios na folhinha, o que está acontecendo?</i>”</p> <p>(140) CP “<i>...nº 32 média 4,0 em Biologia. O que acontece M.?</i>”</p> <p>(147) CP “<i>...o que acontece com Matemática? Vejam os objetivos propostos na planilha.</i>”</p> |

Tabela 3 :Conteúdos temáticos do 3º conselho de classe

Percebemos que a construção de um objeto multifacetado (Engestrom, 1999) se caracteriza em um espaço do conselho em que o coordenador pedagógico possibilita aos professores a avaliação dos alunos frente aos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa construção se apóia na utilização do artefato elaborado pela pesquisadora com colaboração do coordenador pedagógico (planilha reflexiva).

É importante notar que não é destacada a evasão dos alunos, tema que norteou o segundo conselho de classe, pois esse conselho não é referente à conclusão de ano letivo. Comparando com o primeiro conselho de classe, houve uma diminuição dos turnos referentes às faltas e aumentou os turnos referentes à reflexão quanto à avaliação com base nos objetivos propostos, enfocando uma avaliação referente a prática do professor (Libâneo, 2000), e um pensar epistêmico integrando as capacidades básicas do pensamento com os elementos conceituais (Garcia,1996). A maioria desses turnos foi iniciado pelo coordenador pedagógico mediante a utilização da planilha reflexiva, destacando assim, conforme já salientado uma divisão de trabalho mais horizontal e colaborativa.

Ainda para responder a primeira questão de pesquisa, o exemplo abaixo nos possibilita verificar como está sendo descrita as características da sala de aula focal desta pesquisa:

- (1) – CP “Pessoal, estamos no 2F, aspectos gerais da sala?”
- (2)– PP “Eu gosto dessa sala, (*premissa*) é uma sala participativa. (1º argumento) É uma sala que trabalha. (2º argumento)”
- (3) – PQ “Eu gosto muito dessa sala, mas eles conversam bastante.” (contra-argumento)
- (4) – CP “Conversam bastante ...” (*contra-argumento*)
- (5) – PQ “Mas são produtivos.” (*argumento*)
- (6) – CP “...porém são produtivos.O que mais ? Al. não gosta tanto dessa sala.”
- (7) – PF “Qual?”
- (8) – CP “2MF.”
- (9) – PF “Só porque tem o J., lá.”
- (10) – PF “A Am. que não gosta dessa sala?”
- (11) – CP “Você não gosta Am.?”
- (12) – PB “Gosto.”
- (13) – CP “Gosta? Eles trabalham bastante na sua matéria?”
- (14) – PB “Eu achei até uma sala muito boa.” (*argumento*)
- (15) – PP “Dos segundos,eu acho ela melhor.(1º argumento) Eles prestam atenção,questionam...” (2º argumento)
- (16) – CP “E a AP., como é que a gente faz com eles?” (*nova tese*).

Ao observar o trecho acima, verificamos que no turno PP(2) é apresentada uma característica do 2F, “*a sala é participativa*” e partindo dessa premissa percebi que o presente diálogo está apoiado em uma seqüência argumentativa, que é de suma importância, uma vez que a formação dos professores e coordenadores se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, ou seja é necessário revisar criticamente nossas ações através da reflexão (Nóvoa, 1995; Liberali, 2004). Nesse sentido, o coordenador pedagógico está construindo a planilha de perfil da sala, que servirá de orientação para o transcorrer de todo o conselho de classe.

Vale ressaltar que o contra-argumento apresentado em PQ (3) está apoiado na conversa dos alunos. Porém, quando o coordenador vai completar esse comentário, a PQ(5) contra argumenta, relatando que os alunos são produtivos. Novamente em PF (14), percebi que os professores categorizam as salas em dois pólos diferenciados (boa ou ruim), determinando essa como uma sala boa, justificando tal característica por PP(15) (“... *eles prestam atenção, questionam.*”). No entanto, não temos conclusão mas sim, uma nova tese em CP(16) sobre a socialização de uma aluna com os colegas da sala de aula : (“ *e a Ana Paula, como é que a gente faz com eles?*”)

No CP (4) e (6) constatei uma tentativa de compreender as ações. Porém apresenta uma transformação pouco consistente, uma vez que as perguntas propostas pelo coordenador pedagógico não levam os professores a verbalizarem suportes argumentativos em suas enunciações, (...“*o que mais?*”). Acredito que a falta de mais contra-argumentos possibilita uma discussão somente com perguntas que avaliam. Mas esse trecho demonstra um primeiro passo para uma ação colaborativa dentro do conselho de classe, já que estas práticas são contextos de ação onde os participantes da interação questionam ações dos interlocutores, são questionados e, à luz das razões dos argumentos, retomam teorias, escolhas e compreensões que foram questionadas por um interlocutor. (Magalhães, 2002).

Nesse sentido, ocorre um caminho para uma transformação e percebi uma preocupação do coordenador em lembrar os professores sobre a utilização do artefato novo, ou seja, da planilha reflexiva. Porém, notei nos excertos abaixo, após o processo argumentativo conduzido pelo coordenador, com a utilização da planilha reflexiva, que o coordenador pedagógico não se preocupou em verbalizar o resultado, deixando uma incógnita sobre a aprovação ou não do aluno.

Isso se deve, talvez, por uma questão do tempo, já que o coordenador dispõem de três horas para realizar o conselho de dezoito salas conforme explicado anteriormente.

Ao observar a utilização do artefato, percebemos que a utilização da planilha reflexiva oportuniza ao coordenador fazer questões aos professores:

- (113) – **CP** “... nº 19 problemas em Química e só. Quem é que dá Química? (*premissa*)”
- (114) – **PQ** “Sou eu.”
- (115) – **CP** “O que está acontecendo? Ele não está fazendo as atividades?”.
- (116) – **PF** “Ele é faltoso.” (*argumento*)
- (117) – **PQ** “Ele não entregou o trabalho, tirou dez na prova.” (*argumento*)
- (118) – **CP** “Ele não tem correspondido? Vamos pensar na nossa planilha reflexiva.” (*premissa*)
- (119) – **PF** “É semi-analfabeto.” (*argumento*)
- (120) – **CP** “Então ele não tem assimilação da matéria. Como assim?”
- (121) – **PP** “Ele se esforça, mas não dá.” Faz reforço de sábado.” (*argumento*)
- (122) – **CP** “Em Português, ele não consegue alcançar um resultado?”
- (123) – **PP** “Em grupo sim, sozinho não. (*contra - argumento*)”
- (124) – **CP** “Na verdade ele não consegue atingir os objetivos?”
- (125) – **PP** “Não.”
- (126) – **CP** “Mas ele só consegue atingir notas pelo trabalho em grupo em que ele faz (*contra-argumento*)”
- (127) – **PP** “Claro.”
- (128) – **CP** “Porque ele sustenta as notas dele a partir dos trabalhos dos outros.” (*argumento*)
- (129) – **PG** “É uma judiação, sabe. Porque ele é esforçado, ele pergunta, ele fala que não entendeu, ele tem idade.” (*contra-argumento*)
- (130) – **CP** “Ah! Eu sei quem é agora. É um senhor.”
- (131) – **PF** “Olha a situação. Eu dei uma prova que era individual, aí ele veio falar que precisava fazer em grupo, pois sozinho ele não ia conseguir. (*argumento*) Eu falei que não era em grupo, e depois ele recuperou em grupo, pois entregou essa em branco.” (*argumento*)
- (132) – **PB** “Já passaram tantos alunos nessas condições para 3º e se formaram.” (*contra-argumento*)
- (133) – **PQ** “Ele é uma ótima pessoa. Se esforça.” (*argumento*)
- (134) – **CP** “Nº 20 pessoal promovido...”

Nesse recorte, o uso de interrogativas por parte do coordenador 118 (CP) “ *Ele não tem correspondido? Vamos pensar na nossa planilha reflexiva?*” 124 (CP) “*Na verdade ele não consegue atingir os objetivos?*”, funcionam como trazer a voz do destinatário, para que os professores reflitam sobre a avaliação dos alunos.

Observei que no CP(118) temos a premissa apresentada pela não correspondência do desempenho do aluno em Química, buscando um suporte com base na planilha reflexiva. A partir dessa constatação, o coordenador pedagógico preocupa-se em propor perguntas para levar os professores a refletirem, direcionando para um processo de constante crítica e de reflexão pela problematização dos discursos (Magalhães (2002 a). Em suma, os contra- argumentos apontam a grande dificuldade apresentada pelo aluno em diferentes matérias PP(125),PG(129), mas indicam o seu empenho que reforçado pelo PB (132) (“*já passaram tantos alunos nessas condições...*”) revelam uma possível aprovação. Porém ao analisarmos o CP (134) o coordenador dá continuidade ao conselho relatando o desempenho do próximo aluno não ocorrendo fechamento da avaliação do aluno número 19. Mesmo ocorrendo uma mudança na divisão do trabalho, agora os participantes estão caminhando para trabalharem colaborativamente, o coordenador pedagógico antecipa-se quanto aos resultados dos alunos.

A construção da avaliação do aluno com a utilização da planilha reflexiva (138), no excerto abaixo muitas vezes é permeada por alguns critérios abordados pelos professores somente referentes a notas, conforme o turno (139), PQ “*Ele não entregou o trabalho, tirou zero na prova.*”, sendo concluído pelo coordenador com uma afirmação: (140) CP “*A ausência de avaliação fez com que ele não atingisse a média...*”. Porém, não sabemos qual foi a situação final do aluno, se foi reprovado ou aprovado.

(138) – CP “... o nº 26 pessoal tem problemas em Física , Química e só. Ele tem 3,0 em Física e em Química também. Ele não entregou trabalhos, vamos lembrar de nossos critérios na folhinha, o que está acontecendo?”

(139) – PQ “Ele não entregou o trabalho, tirou zero na prova.”

(140) – CP “A ausência de avaliação fez com que ele não atingisse a média, nº 27 promovido, nº 28 promovido...”

A seqüência descritiva apresentada não contribuiu para tornar mais claro valores, representações, escolhas e nem proporcionou o questionamento sobre o rendimento do aluno com o foco em contemplar expansões, aprofundando as questões citadas.

Quanto ao papel dos sujeitos, no diálogo abaixo, percebi em algumas situações, o coordenador preocupou-se em utilizar a planilha questionando (147) – CP “...*O que acontece com Matemática? Vejam os objetivos propostos na planilha.*”, mas não considera as respostas dos professores.

- (144) – CP “ 33 é a R. Tem problema em Química tirou zero e em Matemática tirou 3,0.”
- (145) – PB “ Ela fala muito.” (*argumento*)
- (146) – PF “ Ela falta para burro.” (*argumento*)
- (147) – CP “ Isso faz com que.... ela não tenha presença. O que acontece com Matemática? Vejam os objetivos propostos na planilha.”
- (148) – PM “ Não vem e quando vem ela fica lá trás anônima.” (*contra-argumento*)
- (149) – CP “O nº 34 é desistente, o nº 35 é desistente....”

Nesse diálogo, o CP(147) revela-me que o coordenador pedagógico induz PM a perceber a importância de identificar as suas enunciações frente à planilha reflexiva. Porém, temos uma contradição secundária (Engestrom, 1999), uma vez que como integrante do sistema, apresenta a planilha reflexiva e relembra os participantes para refletirem sobre o objetivo proposto. Entretanto, percebe-se que após uma descrição feita por PM(148), o uso da planilha não é contemplado e o coordenador dá continuidade ao conselho (149) – CP “ *O nº 34 é desistente,....*” não terminando esta avaliação.

Pela análise feita nesse conselho e pela perspectiva que acredito em de linguagem a qual deve estabelecer relações, efeitos, comportamentos resalto que a linguagem é essencialmente argumentativa com o objetivo de orientar os enunciados que são produzidos no sentido de determinadas conclusões (com exclusões de outras). Ou seja, foi procurado compor os nossos enunciados com determinada força argumentativa. Porém, é preciso tomar cuidado para que os argumentos utilizados construam uma finalização situada a todos os participantes.

Ao observar o sistema de atividade e analisar os outros elementos que o compõem, à luz dos estudos de Newman e Holzman (2002), destaco como instrumento semiótico, a linguagem,

que a meu ver, é *objeto* da atividade, pois todos os participantes do conselho de classe expressam-se pela linguagem. E através da linguagem se vêem pelo outro e no outro (Bakhtin, 1929/1999), não esquecendo que os enunciados pressupõe antecedentes e outros subseqüentes sendo um elo de ligação, constituindo e formando o objeto da atividade e ao mesmo tempo é *resultado* (Liberali,2004) no final do conselho de classe. É a linguagem que realiza esse objeto, ou seja, a avaliação dos alunos. Esse objeto existe porque existe uma linguagem que dá forma. Nos quadros gerais anexos (nº3,5 e 7), apresento uma relação de todos os instrumentos utilizados durante os conselhos de classe analisados. Mas, em suma, foram utilizados a exposição oral de todos os participantes, diários, tarjetas, depoimentos, régua, folha do perfil da sala de aula, ata de final de conselho de classe, planilha reflexiva embasada nos PCN. O *sujeito* dessa atividade é reapresentado pelo coordenador pedagógico (CP) e os professores participantes do conselho de classe (PM, PF, PG, PP, PH, PQ). A comunidade é formada pela escola estadual em questão (todos os seus funcionários, alunos e pais), a Diretoria de Ensino Centro-Sul que regulamenta o funcionamento da escola. Os papéis assumidos são móveis, já que em alguns momentos o coordenador pedagógico assume o papel de liderança e em outros compartilha com os professores esse poder de decisão. O *resultado*, demonstrou que foi a elaboração da planilha reflexiva baseada nos PCN elaborada pelo coordenador pedagógico, em colaboração da pesquisadora. As questões e os argumentos utilizados pelos professores, apontando para um primeiro passo à uma reflexão crítica, quanto à avaliação dos alunos durante o conselho de classe. A *divisão de trabalho* pode ser considerada assimétrica e cooperativa e a *regras* pode ser constatado que o coordenador pedagógico conduzia o conselho e muitas vezes ele mesmo já determinava o resultado do aluno sem verbalizar aos professores.

Finalizando esta seção apresento, baseado em Engeström (1999), a figura 13 que sintetiza os elementos da atividade aqui analisados:

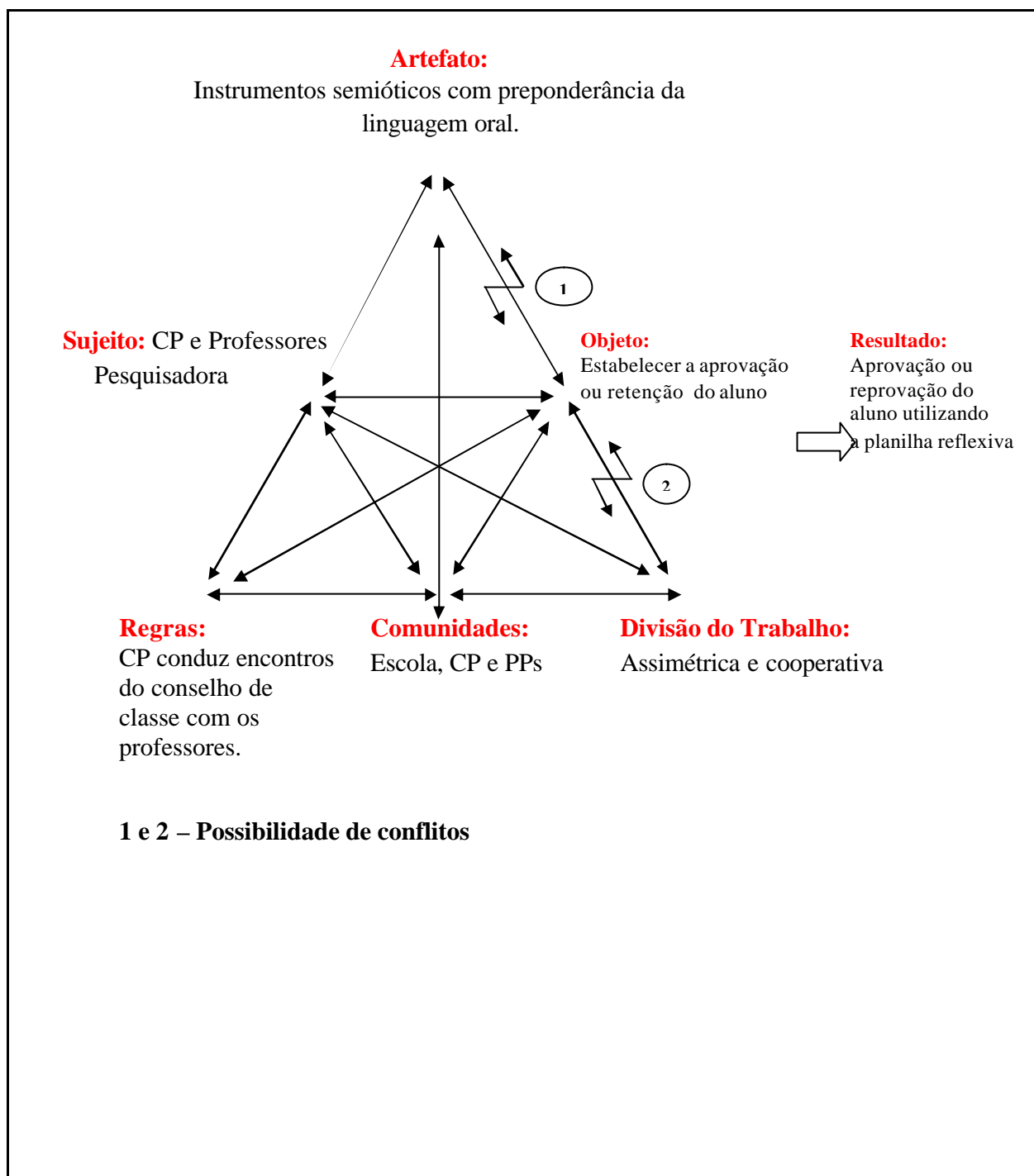


Figura 13 – Os elementos da atividade conselho de classe

3.3 – Transformações ocorridas no conselho de classe

Com o objetivo de responder a última questão: “quais transformações ocorreram no conselho de classe ao longo dessa pesquisa?”, analiso nesta seção, baseada no ciclo expansivo (Engeström, 1999), as transformações ocorridas nos conselhos de classe durante a realização da pesquisa. Para tanto, apresento a figura 14 que representa a transformação do conselho de classe ao longo da pesquisa embasada pela Teoria da Atividade:

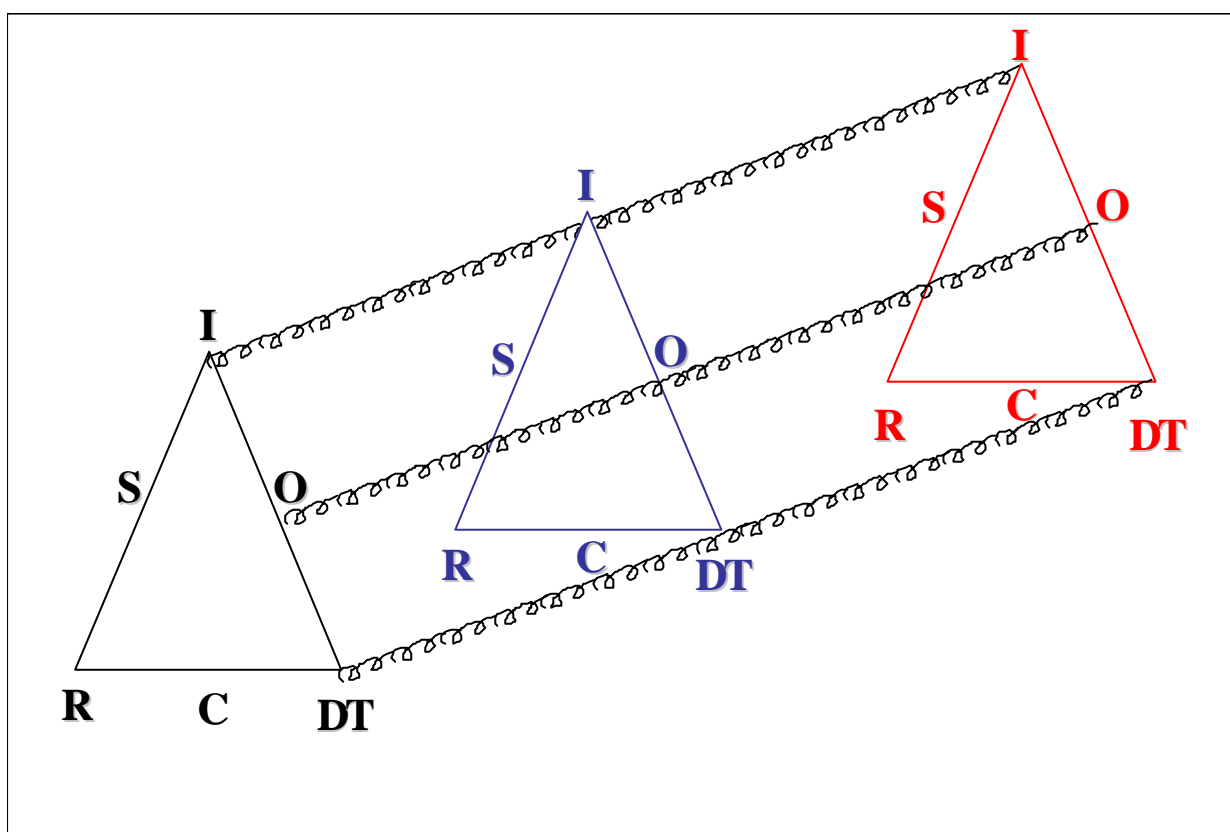
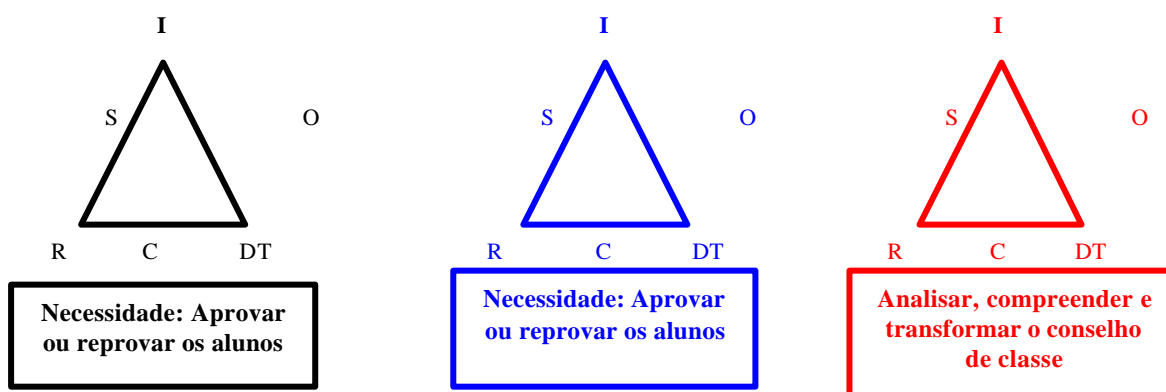


Figura 14 : Figura representativa da transformação do conselho baseada em Engeström.

Assim, organizei o quadro abaixo, para uma melhor visualização e compreensão das transformações do conselho de classe, com três cores diferentes: preto, para representar o primeiro, azul referente ao segundo e, vermelho para demonstrar o terceiro conselho de classe. A

seguir apresento os elementos de cada conselho de classe, porém saliento que a atividade analisada está sendo considerada em sua totalidade, porque seus elementos são articulados, sendo responsáveis pelo desenvolvimento da atividade. Sempre que analisei a atividade, busquei compreendê-la em um nível macro, uma vez que está inserida em uma sociedade. Sendo assim, considero as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não através de elementos desconectados (Vygotsky, 1934/1996).

No quadro 14 apresento os elementos dos conselhos de classe para organizar a análise das possíveis modificações ocorridas nos conselhos de classe:



| | | | | | |
|----------|---|----------|--|----------|--|
| S | Pesquisadora, professores, coordenador pedagógico. | S | Pesquisadora, professores, coordenador pedagógico. | S | Pesquisadora, professores, coordenador pedagógico. |
| O | Construção da avaliação dos alunos do 1MB do EJA em um curso noturno em uma escola estadual de SP. (Ensino Médio) baseada em notas e faltas | O | Construção da avaliação dos alunos do 1MB do EJA em um curso noturno em uma escola estadual de SP (Ensino Médio), baseada em notas e alguns questionamentos | O | Construção da avaliação dos alunos do 2MC (Antigo 1MB) do EJA em um curso noturno em uma escola estadual de São Paulo (Ensino Médio), baseada nos questionamentos feitos pelo coordenador com base na planilha reflexiva. |
| I | Planilha (comportamento/assiduidade) do perfil da sala / caneta / lousa Ata de resultado final /diários de classe / giz / tarjetas / discussões sobre o resultado dos alunos. | I | Planilha (comportamento/assiduidade) do perfil da sala / caneta / lousa Ata de resultado final /diários de classe / giz / tarjetas / discussões sobre o resultado dos alunos. | I | Discussão e resultado permeados pela planilha reflexiva (com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais). Planilha do perfil da sala (aspectos gerais e recomendações e orientações a serem dadas aos alunos) / caneta / lousa / ata resultado final / diários de classe / giz / tarjetas / régua / cola. |
| R | Na lousa: Respeitar o colega de trabalho (opinião). – 19h às 23h – Inicia-se 1 ^{os} anos, após 2 ^{os} e 3 ^{os} . Utilização dos mesmos critérios definidos para todos | R | Verbalmente: Respeitar a opinião dos colegas. | R | Informações orais: cada aluno deve ser avaliado individualmente. |

| | | | | | |
|-----------|---|-----------|---|-----------|--|
| | os alunos. | | | | |
| DT | <p>O Coordenador Pedagógico pergunta aos professores como a classe em questão pode ser representada no perfil da sala. Ele escreve e assina a ficha.</p> <p>Os professores sentam em frente ao coordenador (semicírculo) com os diários de classe.</p> <p>O Coordenador Pedagógico diz o número e nome do aluno e relata quais são os “problemas” (notas abaixo da média), pergunta qual é a situação do aluno e determina a aprovação ou reprovação dos alunos.</p> <p>A ajudante escolhida pelo coordenador anota o que ele solicita na ata de resultado final.</p> | DT | <p>O Coordenador Pedagógico pergunta aos professores como a classe em questão pode ser representada no perfil da sala. Ele escreve, assina a ficha e direciona a ficha para os professores assinarem.</p> <p>Os professores sentam em frente ao coordenador (aleatoriamente) com os diários de classe.</p> <p>O Coordenador Pedagógico diz o número e nome do aluno e relata quais são os “problemas” (notas abaixo da média), pergunta qual é a situação do aluno, os professores participam e em alguns momentos o coordenador define sozinho a situação do aluno e em outros procura utilizar os argumentos dos professores.</p> <p>O coordenador faz anotações na ata de resultado final.</p> | DT | <p>Uma professora é escolhida pelo coordenador para registrar a ata final (AJ).</p> <p>Os professores posicionam-se aleatoriamente na frente do coordenador com os diários.</p> <p>O Coordenador Pedagógico pergunta os aspectos gerais da respectiva classe, assina a planilha do perfil da sala e solicita a assinatura dos professores.</p> <p>O Coordenador Pedagógico lembra aos professores a utilização da planilha reflexiva, diz o número do aluno e os “problemas” (matérias abaixo da média), solicita que os professores reflitam sobre a resposta baseados nas questões reflexivas.</p> <p>Os professores fazem comentários e através de questões feitas pelo coordenador dão exemplos de ações e atitudes dos alunos para justificarem a aprovação ou reprovação de mesmo.</p> <p>A ajudante registra na ata de resultado final.</p> |
| C | <p>Estado de São Paulo – Escola subordinada a D.E. Centro Sul</p> <p>Participantes focais: Professores e funcionários Coordenador pedagógico Pesquisadora e alunos.</p> | C | <p>Estado de São Paulo – Escola localizada na Av. Paulista</p> <p>D.E. Centro Sul</p> <p>Participantes focais: Professores e funcionários Coordenador pedagógico Pesquisadora e alunos.</p> | C | <p>Estado de São Paulo – Escola localizada na Av. Paulista</p> <p>D.E. Centro Sul</p> <p>Participantes focais: Professores e funcionários Coordenador pedagógico Pesquisadora e alunos.</p> |

A teoria da atividade é composta por cinco princípios (Engeström, 2001 a) que podem ser utilizados como pano de fundo para análise das transformações ocorridas no conselho de classe ao longo desta pesquisa. É preciso ter claro a necessidade que envolve o coordenador pedagógico e os participantes e lembrar que as noções de dialogicalidade, gênero de fala e linguagem social ajudam a compreender o funcionamento intermental e intramental concreto, observando como se dá esse funcionamento ao situá-lo em cenários históricos, culturais e institucionais (Wertsch, 1991).

Após discriminar os elementos da Teoria da Atividade em cada conselho de classe, ressalto que uma característica importante da atividade é que ela não é determinada pelo contexto físico ou perceptual em que os seres humanos funcionam, pois ela é uma interpretação socio-cultural imposta sobre o contexto pelos participantes (Wertsch, 1985). Sendo assim, para demonstrar as

transformações ocorridas durante o conselho, apóio-me nos estudos de Engeström (2001 a) sobre a aprendizagem por expansão na prática, pois acredito que durante os conselhos analisados, nesta pesquisa, houve uma expansão na construção do objeto (avaliação dos alunos) através de ciclos expansivos.

Com base no arcabouço teórico, como existem várias interfaces na vida humana, a aprendizagem por expansão é composta por uma matriz apresentada na figura 15, que demonstra no eixo vertical quatro questões desenvolvidas que norteiam o funcionamento de toda atividade e no eixo horizontal os princípios da Teoria da Atividade. Utilizando essa matriz para análise das transformações do conselho de classe, discuto para uma melhor organização, cada uma das quatro perguntas separadamente, apresentando as informações na parte correspondente da matriz e utilizando informações referentes a esta pesquisa.

| | Sistema atividade como unidade de análise | Várias vozes | Historicidade | Contradições | Ciclos expansivos |
|-----------------------|---|--------------|---------------|--------------|----------------------|
| Quem está aprendendo? | | | | | |
| Por que aprendem? | | | | | |
| O que aprendem? | | | | | |
| Como aprendem? | | | | | |

A atividade é uma formação coletiva, sistêmica e com uma estrutura mediacional complexa, logo, a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos emergem pela atividade prática, culturalmente mediada e de desenvolvimento histórico (Cole, 1996). O objeto da aprendizagem por expansão é o sistema de atividade inteiro no qual os participantes

estão engajados e a aprendizagem por expansão em ação produz novas formas de atividade no trabalho. (Engestrom, (2001 a)

No quadro 15 apresento, baseado nos princípios da teoria da atividade, os sujeitos desta pesquisa, suas vozes, história e como se definem :

Quadro 15: Matriz para análise da aprendizagem por expansão (baseado em Engestrom, 1998)

| | Sistema Análise como unidade de análise | Multivocalidade | Historicidade | Contradições | Ciclos de expansão |
|-------------|---|--|---|---|--|
| Quem | - Coordenador Pedagógico - Professores da Educação de Jovens e Adultos Nível – Ensino Médio - Pesquisadora - Comunidade - LAEL – PUC-SP | -Voz do Coord. Pedagógico -Vozes das diferentes disciplinas -Vozes (teoria e prática) sobre a avaliação dos alunos. -Voz da pesquisadora Vozes do grupo de pesquisa LACE (Linguagem em atividades do contexto escolar) | - Coord. Pedagógico – formação em História e Pedagogia, mestrando em educação pela USP. Atua na Educação 17 anos como professor e 4 anos como coordenador pedagógico na rede pública estadual de São Paulo. - Todos os professores possuem licenciatura nas áreas em que lecionam e são efetivos na rede estadual de São Paulo apresentando de 4 | A prof. ^a de Português possui destaque em suas enunciações, pois acredita que a sua área é principal. A prof. ^a de Matemática argumenta que não concorda. Não utilizam os mesmos critérios para todos os alunos – conforme solicitado pelo coordenador no início da atividade. - A listagem oficial com o número de alunos não é a mesma entre os professores. | - O Coord. Pedagógico não argumentava sobre o resultado do aluno, no último conselho solicitava (em alguns momentos) exemplos para os professores justificarem sua opinião. O coordenador – acreditava em uma transformação do Conselho de Classe porém, justificava a estrutura da atividade pela falta de tempo. – A pesquisadora está transformando o conselho de classe na escola em que atua. – Após o segundo conselho de classe proporcionou espaço para construirmos a |
| Quem | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>a 15 anos de experiência, com exceção de PB que é professora contratada.</p> <p>- Pesquisadora: formação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia e mestranda em Linguística Aplicada – PUC – SP.</p> <p>- Atua como Coord. Pedagógica da rede particular 8 anos, lecionou 15 anos no Ensino Fundamental e no Magistério.</p> | | folha de reflexão dos PCN'S com entusiasmo para verificar a transformação. |
|--|--|--|--|--|--|

O objetivo desta pesquisa, compreender e analisar criticamente o conselho de classe da Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de São Paulo, não pode ser contemplado através da observação e intervenção por meio de ações individuais, pois todas as ações dos participantes são permeadas por várias vozes, imersas em uma realidade sócio-histórica-cultural e o ciclo expansivo começa quando o coordenador pedagógico questiona e reflete sobre uma determinada prática, sobre os discursos dos professores e sobre a sua própria postura, assim gradualmente expandindo para o desenvolvimento de uma nova prática.

O coordenador pedagógico possui 4 anos de experiência e assumiu esse cargo mediante a apresentação e aprovação de um projeto de trabalho para a direção da escola. No período noturno ele fica responsável pelas decisões tomadas na instituição pois a direção não está presente em todos os dias. Esta pesquisa está contribuindo muito com a minha prática, pois ao mesmo tempo estou possibilitando a mudança no conselho de classe na escola em que atuo como coordenadora pedagógica, uma vez que também realizo conselhos de classe.

A aprendizagem por expansão é desenvolvida por ambivalências geradas por momentos contraditórios que envolvem os participantes. Nesse sentido, é importante compreendermos, no conselho de classe, o porquê as pessoas se mobilizam para realizar a atividade e o que faz com que elas se esforcem para a realização da mesma. É preciso verificar as respostas para

compreender estas questões e verificar como elas se transformaram ao longo desta pesquisa através do quadro abaixo:

| | Sistema Análise | Multivocalidade | Historicidade | Contradições | Ciclos Expansivos |
|----------------|---|--|---|---|--|
| Por que | Determinar qual aluno vai ser aprovado ou reprovado para a conclusão do semestre letivo. Preencher corretamente os diários, observando como devem registrar os alunos evadidos e número de faltas. Visualizar a totalidade de faltas dos alunos, verificando a possível reprovação. A pesquisadora tem por objetivo compreender e analisar criticamente o conselho de classe. | Observar a evasão, número de faltas para preencher as atas à diretoria de ensino. Vozes de uma comunidade escolar que perdeu o prestígio ao longo das décadas. Vozes da direção que determina dois dias para a realização do conselho de classe de 18 salas. | O conselho é realizado pois existe uma legislação que determina a sua concretização. A escola precisa melhorar parte administrativa frente à diretoria de ensino. Pesquisadora – Criar pessoas mais críticas. | O conselho existe conforme a legislação, porém não contempla o parecer CEE nº 67/98 quanto à presença de alunos. – Os professores determinam somente se o aluno está aprovado ou reprovado. | Quando relatavam que o aluno estava reprovado ou aprovado os professores apresentavam quais critérios os levavam a tomar determinada avaliação. Os diários (números de alunos) foram conferidos anteriormente ao Conselho de classe. |

Quadro 16 : Matriz para análise da aprendizagem por expansão (Baseado em Engestrom, 1998).

Durante todo conselho de classe constatei que o coordenador pedagógico apresentava a preocupação em verificar quantos problemas (notas abaixo da média) o aluno tinha e muitas vezes já determinava se o aluno estava reprovado ou aprovado. O conselho de classe apresentava uma característica burocrática quanto à preocupação que os professores transpareciam para preencherem corretamente o diário quando os alunos eram evadidos. O coordenador pedagógico e os professores em vários momentos fragmentavam o conselho de classe, pois se perdiam quanto ao aluno que estava sendo avaliado, sendo necessário retornar.

Para fazer sentido analítico dessas situações é necessário olhar para a história da atividade em questão. Ao analisar o porquê da atividade, conforme os princípios da Teoria da Atividade, o meu objetivo é apresentar a necessidade.

Nesse sentido, acredito que os participantes agem dessa forma, pois foi especialmente a teoria estrutural-funcionalista que embasou a estrutura das organizações na década de 70, influenciando a formação desses profissionais, trazendo uma visão organicista da divisão social

do trabalho, já que os elementos de uma estrutura interagem com funções e papéis determinados e especificados pela organização. Essa teoria enfatiza que a interdependência das partes pode compor um todo, enfatizando princípios de cooperação social embasados no reforço da individualidade. Nesse ponto de vista, o conselho de classe desempenharia o papel fundamental de aglutinar os diversos profissionais da escola em uma estrutura fragmentária e baseada na divisão técnica do trabalho (Dalben, 2004).

Na primeira entrevista, o coordenador tem definido a importância do conselho, conforme constatado abaixo E (1):

(19) CP – “... o conselho, na verdade, tem o objetivo de analisar essas salas, de analisar os alunos, o aproveitamento, mas fora dessa idéia de um poder decisório, né? Onde eu reprovou ou aprovo, fulano ou ciclano. A idéia não é essa, a idéia é estar analisando e verificando o rendimento desse aluno, como é que ele se apresenta, como é que ele vai, como está o aproveitamento dele...”

Analisando o excerto acima e comparando-o com a atividade realizada, percebi que ocorreu uma contradição, pois o coordenador pedagógico apresenta o número do aluno, os problemas (notas abaixo da média) e simultaneamente preocupa-se em determinar a aprovação ou reprovação do mesmo.

No entanto, ao longo dessa pesquisa, com a elaboração da planilha reflexiva, o coordenador pedagógico passou a questionar em algumas os professores sobre o desempenho escolar dos alunos e se atingiram os objetivos da disciplina. Tal fato, possibilita a participação dos professores, promovendo uma rede de relações, pois as negociações e renegociações possibilitam compreender o significado de nossas ações. (Lave e Wenger, 2002). Sendo assim, as possibilidades de participação entrelaçada pela análise direta da vivência dos professores desenvolve um processo reflexivo, possibilitando um olhar conjunto da dinâmica de trabalho de todo o corpo docente. Mas percebe-se que por ser uma atitude nova, essa mudança requer engajamento e questionamento sobre os novos pensamentos e atitudes. (Fullan, 1996 e Fullan e Hargreaves, 1998)

Apresento, a seguir o quadro 17 referente ao que foi realizado na atividade conselho de classe, pois as decisões que ocorreram nesta atividade são atos pedagógicos e políticos, pois definiram uma determinada posição perante a função social da escola (Dalben,2004):

Quadro 17: Matriz para análise da aprendizagem por expansão(Baseado em Engestrom, 1998)

| O que | Sistema Análise Pesquisadora | Multivocalidade | Historicidade | Contradições | Ciclos Expansivos |
|--------------|--|--|---|--|---|
| | 1º conselho de classe 2º conselho de classe 3º conselho de classe. | <p>Vozes dos professores das diferentes disciplinas.</p> <p>Vozes do coordenador</p> <p>Vozes da comunidade</p> <p>Vozes da diretoria de ensino</p> <p>Vozes do grupo de pesquisa LACE</p> | <p>Partimos do Plano de gestão da escola que apresenta o contexto histórico da fundação da escola.</p> <p>Enfocamos os dados referentes ao contexto sócio/histórico dessa escola</p> <p>Visão de avaliação de permeia a formação de todos participantes</p> | <p>A avaliação dos alunos no conselho de classe contemplava predominantemente a aprovação ou retenção dos alunos</p> | <p>No primeiro conselho de classe, o objeto se restringia a aprovação ou não do aluno. No segundo conselho de classe acontece um movimento de transformação e terceiro conselho é permeado pela reflexão.</p> |

Após análise do Plano de Gestão da instituição percebi que existe uma preocupação em:

“Conhecer a situação real dos alunos do período noturno quanto ao aprendizado e a assiduidade.”
(Plano de gestão, 2003:39)

“A partir de reuniões periódicas com a equipe técnico-administrativa (diretora, vice-diretora e secretário), com os alunos e com membros da comunidade escolar”.
(Plano de gestão, 2003:40)

Observei nos excertos acima uma preocupação em acompanhar a avaliação dos alunos, porém no início de cada conselho de classe, o coordenador elabora o perfil da sala de aula, perguntando aos professores sobre o comportamento, assiduidade, aproveitamento e necessidades especiais dos alunos, mas ele preenche com duas ou três palavras resumindo ou não aproveitando o que os professores verbalizaram. Os professores preocupam-se muito com o que fazer com os alunos que não estão se enquadrando no perfil educacional esperado pela escola.

As tarjetas são utilizadas somente para conferência e controle das notas e ficam sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Os diários dos professores são utilizados para conferirem faltas e a numeração dos alunos.

Apresentei uma planilha reflexiva que levei para uma apresentação em um congresso em Sorocaba (JELI). Após aprovação pelo coordenador pedagógico, elaboramos as planilhas das demais disciplinas. Após a utilização das planilhas reflexivas, o conselho de classe começou a caminhar proporcionando tomadas de decisões mais acertadas através dos questionamentos efetuados pelo coordenador pedagógico, permitindo análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas. (Dalben, 2004).

Explico no quadro 18, a coluna referente ao como foi realizado o conselho e quais foram as ações chaves, uma análise com foco no ciclo de expansão (Engestrom, 1999) frente à construção do objeto, ou seja, a construção da avaliação dos alunos:

Quadro 18: Matriz para análise da aprendizagem por expansão (Baseado em Engestrom, 1998)

| | Sistema de atividade como unidade de análise | Multivocalidade | Historicidade | Contradições | Ciclos Expansivos |
|-------------|---|--|--|---|--|
| Como | <p>O coordenador com as tarjetas comenta sobre determinado aluno e coloca os problemas (notas abaixo da média), os professores conferem em seus diários se o aluno está aprovado ou não. Uma professora ajudante (AJ) anota os “problemas” dos alunos na ata final. Os professores perguntam como registrar os alunos evadidos e o excesso de faltas.</p> <p>Pesquisadora – Elaboração de questionários para os professores sobre avaliação e alunos. Filmar, gravar e transcrever os conselhos de classe para compreender, analisar e discutir os dados.</p> <p>Entrevistas com o coordenador.</p> | <p>De espaços: sala de aula Sala onde foram realizados os conselhos de classe. De vozes: Os professores de Português e Matemática sempre comentavam os “problemas” dos alunos. A professora de Biologia que ficava responsável por anotar os fatos na planilha final fazia comentários sobre os alunos no momento que estava registrando os dados na planilha. A professora de Geografia concordava sempre com as enunciações dos outros professores e o professor de Física acreditava que todas as dificuldades referentes à matéria eram oriundas do déficit de anos anteriores do ensino de Matemática. Vários professores comparavam a avaliação da sala do foco desta pesquisa com outras salas do mesmo ano letivo.</p> | <p>No início do ano de 2005 apresentamos o projeto à Direção e Coord. Pedagógica. Após a aprovação do projeto, a coordenação notificou que tinha interesse em melhorar o Conselho de Classe. Durante todos os encontros com o Coordenador ele transpareceu que apesar de reconhecer a necessidade de transformação do Conselho não modificava por vários motivos: * a direção nunca estava presente; * a falta de tempo, pois o conselho de todo nível médio (EJA) deve ser realizado em uma única noite. Após o segundo conselho, em uma entrevista com a pesquisadora o Coord. Pedag. demonstrou interesse e possibilitou espaços para buscar alternativas para transformar o conselho de classe. A pesquisadora</p> | <p>Não podem comparar rendimentos de salas, pois cada sala possui um andamento pedagógico singular. Apesar do coordenador colocar como de suma importância à presença da diretora no conselho de classe, percebi que ela não estava presente nos conselhos que envolveram esta pesquisa e poucas vezes compareceu no período noturno de aula.</p> | <p>O terceiro conselho de classe foi efetivado com o auxílio da planilha reflexiva, elaborada com base nos PCN’S. Com base nessa planilha, o coordenador efetuou questionamento relembrando os objetivos das disciplinas ao longo do semestre. Esses questionamentos ocorreram na avaliação de alguns alunos (aleatoriamente), em outros momentos a planilha não foi utilizada. A planilha de avaliação global continua sendo preenchida no início do Conselho, mas com palavras e observações anunciadas pelos professores.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | sugere ao coordenador a elaboração de uma planilha reflexiva para nortear o conselho de classe. | |
|--|--|--|---|--|

Este quadro se refere ao como aprendem no ciclo de expansão e está ligado às regras e a divisão do trabalho na Teoria da Atividade.

No início desta pesquisa, percebi a ausência de reflexão sistemática e de avaliação da dinâmica do conselho que impedia a leitura e o entendimento de como se comporta esse campo de forças, compreendendo – o através da linguagem, já que de acordo com Mercer (1998, a linguagem é o principal meio de comunicação entre os participantes de uma atividade pois é através da linguagem que compartilhamos. Reconheci, no conselho de classe que os aspectos que limitam e impulsionam os sujeitos estão muitas vezes instaurados e identificados nos discursos já incorporados às rotinas diárias do contexto escolar, deixando transparecer inconsciência quanto aos reais objetivos do conselho de classe.

Para tanto, foi elaborada uma planilha reflexiva pela pesquisadora com auxílio do coordenador pedagógico, a fim de implicar o desenvolvimento de uma postura crítica que pudesse desvelar como os alunos devem ser avaliados e quais ações são necessárias para concretização dos critérios para essa avaliação.

No terceiro conselho de classe, com a utilização da planilha reflexiva, começa a emergir uma nova concepção de avaliação escolar, baseada na análise e na reflexão dos objetivos propostos pelo Parâmetros Curriculares Nacionais, caminhando para uma mudança emancipatória (Alarcão, 2001). Uma avaliação como espaço para desconstruirmos e construirmos nossa prática, tendo em mente os objetivos propostos (Vasconcellos, 2005). O coordenador pedagógico, ao apresentar os problemas (notas abaixo da média) do aluno avaliado, faz questionamentos, solicitando argumentos e posicionamento por parte dos professores das diferentes disciplinas. Esse espaço de diálogo entre diferentes áreas de conhecimento e posicionamentos dos diversos profissionais, possibilita que os pontos de vista sejam relativizados, construindo a avaliação de forma colaborativa.

Finalizando, acredito que esta transformação seja o primeiro passo para despertar novos olhares quanto à construção da avaliação dos alunos durante o conselho de classe. Apesar de os questionamentos não terem ocorrido durante todo o conselho de classe e nem envolvido todos os participantes, tenho certeza que uma semente foi plantada e este avanço é importante para o crescimento dos participantes desta pesquisa e para aquilatar a minha atuação enquanto coordenadora pedagógica.

Com base nesses pressupostos, pude concluir que mesmo o coordenador tendo ciência da regra imposta pela legislação de São Paulo, não é enfatizada a sua concretização, pois a prática do coordenador pedagógico é permeada pela leitura que ele faz da realidade do conselho de classe, em termos de sua história particular e social, como também da história e das várias vozes (Bakhtin 1929/1999) que constituem este conselho, ou seja das vozes de todos participantes, no entanto, acredito que foi propiciado ao coordenador um espaço para novas mudanças.

Considerações Finais

Considerações Finais

Nesse espaço reservado para as considerações finais, escrevo alguns pensamentos e algumas reflexões que me acompanharam durante a realização deste estudo.

Ao longo desta pesquisa, minha preocupação maior foi estar contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que, ao analisarmos e compreendermos o conselho de classe, tanto eu como o coordenador, pudéssemos refletir sobre a nossa atuação.

No conselho de classe, o papel do coordenador pedagógico é de propiciar e fomentar as reflexões acerca da avaliação dos alunos, ou seja, fazer dessas avaliações, os conteúdos de processos reflexivos sobre a sua prática.

Retomando aspectos discutidos na fundamentação teórica, tais como, Liberali (2004) , Nóvoa (1995), as representações e teorias discutidas e não refletidas e impregnadas nas ações pedagógicas devem ser trazidas à consciência através do processo reflexivo, para que a ação possa ser reconstruída.

Dentro desse quadro, neste estudo procurei demonstrar como o conselho de classe pode ser um espaço para reflexão sobre a construção da avaliação dos alunos e todos os participantes deixam a condição de técnicos para ocupar a condição de prático autônomo (Gómez, 1995), na medida em que passa a organizar sua prática a partir dos dados do contexto escolar.

Lembro-me muito de um livro: Pedagogia dos sonhos possíveis (Freire, 2001) , e tenho certeza que esta pesquisa vem ao encontro de a uma concepção libertadora da educação. Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade. Mas, acredito que vai além, pois para eu sonhar coletivamente, como foi o sonho deste estudo é se posicionar na luta pela construção das condições de possibilidade.

Compreendo que essa possibilidade deve ser entendida como o direito de refletirmos criticamente sobre a nossa prática e de observarmos se estamos sendo justos e coerentes na nossa prática quando confrontamos com a teoria que acreditamos.

No primeiro momento da escrita desta pesquisa, o meu objetivo era maior e logo tive que fazer algumas limitações ao concretizá-la. Primeiramente, porque colhi vários dados e o tempo de mestrado não permitiu um maior aprofundamento. Porém, a experiência que tive ao realizar este estudo foi única e tenho certeza que como todos passamos por transformações através das interações com os outros e não somos seres acabados, ao ler novamente esta dissertação

descobrirei novos dados. Como afirmava Heráclito, um grande filósofo: *“um homem não pode entrar duas vezes em um mesmo rio, porque ao voltar lá, o homem não é o mesmo e nem as águas do rio”*.

Logo, é nesse movimento dialético que compreendo a importância desta pesquisa. Hoje, estou transformando algo e me transformando enquanto sujeito histórico e crítico, amanhã servirá de base para outros utilizarem e com certeza modificar alguns itens desta pesquisa.

As disciplinas que cursei durante o mestrado e as orientações que tive, ajudaram-me em minhas angústias e ajudaram a trilhar o caminho que percorri durante toda pesquisa. A discussão dos dados deste estudo levou-me a questionar minha própria prática, compartilhando com os professores da escola que sou coordenadora pedagógica a reformulação do nosso conselho de classe.

Nesse sentido, tendo como foco a linguagem, com esta pesquisa acrescentei aos meus conhecimentos observações de como o discurso pedagógico traz as práticas dos participantes e como a divisão de trabalho durante o conselho de classe contribui para a construção da avaliação de forma mais justa e igualitária.

Durante o estudo, a fundamentação teórica, embasada pela Teoria da Atividade foi muito importante para minha formação, pois tive a oportunidade, como Lingüísta Aplicada, de compreender criticamente a atividade conselho de classe e observar a constituição dos discursos que lá ocorreram, contribuindo, assim, para o estudo de outros pesquisadores.

Sendo assim, espero que esta dissertação possa contribuir para a articulação entre teoria, prática e os discursos na linha de pesquisa Linguagem e Educação no curso de Lingüística Aplicada (LAEL).

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- ADAM, J. M. (1992) *Lês textes: types e prototypes*. Paris. Nathan.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1993) La evaluacion como actividad critica de aprendizaje. In *Cuadernos de Pedagogia* nº 219. pp 28-32.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (2002) *Avaliar para conhecer - examinar para excluir*. Porto Alegre. Artmed.
- ANTUNHA, Heladio (1987). *A expansão do sistema educacional de São Paulo*. Editora CRPE
- BAILEY, F. (1996) The role of collaborative dialogue in teacher education. In. D. Freeman e J. C. Richards (eds) *Theacher learning in language teaching*. New York, Cambridge University Press.
- BAKTHIN, M. (1929/1999). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo. Hicitec Editora.
- BAKTHIN, M. (1997) *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes Editora.
- BORDIEU (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand.
- BORDIEU, P. (1992). *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESE.
- BREDO, E. e FEINBERG, W. (1982). *The critical approach to social and education research*. In: BREDO, E. e FEINBERG, W (eds). *Konowledge and Values in social and Educational Research*. Philadelphia. Temple University Press, p. 271-291.
- BRONCKART, J.P. (1997/1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

- BRONCKART, J. P. (2006) . *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras. Campinas.
- BROOKFIELD, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers – challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco. Jossey. Bass Publishers.
- BROOKFIELD, S. D. (1995) *Becoming a critically Reflective. Teacher*. San. Francisco. Jossey. Bass Publishers.
- BROWN, (2001) *R. E. the process of community – building in distance learnig classes*. V:5: 2. [Http://. Sloan-c.org/publications/galin/V5n2_brow. asp](http://.Sloan-c.org/publications/galin/V5n2_brow.asp). Acesso em: 24 de maio
- BRUNER, J. (1996) *The culture of Education*. Cambridge Harvard University Press.
- CARRAHER, D. W. (1993) *Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo. Livraria Pioneira.
- CELANI, M. A. A. (2002) *Professores e educadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras.
- CELANI, M.A.A. (2000) You've snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service language teacher education. In: Koike, I (ed) *Selected Papers from AILA '99*. Tokyo. Waseda University Press. Ps 242-258.
- CELANI, M.A.A. (2002) *Professores e educadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras.
- COLE, M & KNOWLES, J.G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*. V. 30. 3pp. 470-490.

- COLE, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: J. O. Wertsch (org) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996) *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- COOK SHATER, A (2002) *Authorizing Student's perspectives: Toward Trust Dialogue and change in Education*. Education Researcher. Vol. 31 nº 04 PP 3-14.
- DALBEN, A. I.L.F. (1992). *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas. Papirus.
- DALBEN, A. I. L.F. (2004) *Conselhos de classe e avaliação – perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas. Papirus.
- DALBEN, A. I. L.F. (2004) *Conselhos de classe e avaliação do projeto-político –pedagógico da escola*. Revista Presença Pedagógica (nov/dez. 2004.) Minas Gerais.
- DAMIANOVIC, M. C. C. C. L. (2004) *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. PUC-SP.
- DANIELS, H (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo. Edições Loyola.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo. Editora Loyola.
- DANILOV, M. A. (1968) *El Proceso de Enseñanza em la Escuela*. México. Editoria Grijalbo.
- DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. (2004) *Gêneros Orais e Escritos na escola* Campinas. Mercado de Letras

DUCROT, O. (1984) *Le dire et le dit?* Paris. Minuit.

DURANTI, (1986). The audience as co-author: An introduction. *Tex* 6 (3).

DURANTI, A. (1986). *The audience as co-author: an introduction*. *Test* 6. (3)

ENGESTROM, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to Development research Helsinki*: University of Helsinki.

ENGESTROM, Y. (1999) *Communication, discourse and activity*. In: *The communication review*, vol 3 (1-2), pp (165-185)

ENGESTROM, Y. (1999), Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Y. and MIETTINEN, R. & PUNANKI, R. L. *Perspectives on Activity theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

ENGESTROM, Y. (2003). *The Activity System*. *Center for activity theory and Development work research*. Disponível em <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chalanddwr/activitysystem>. Acesso em 11 de outubro de 2003.

ENGESTROM, Y. (2001) *Expansive Learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*. Vol. 14, nº1, 2001.

ESTEFOGO, F; (2001) *Reflexão crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de mestrado em linguagem aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP.

FARACO, C. A. (1988). *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba. Hucitec.

- FIDALGO, S. (2002). *A avaliação de ensino-aprendizagem : ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- FONGARO, M. T. H. (1998). *Relatórios de aprendizagem : instrumento para formação contínua de professores*. Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas – PUC -SP
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1980). *Conscientização Teórica e prática da libertação*. São Paulo. Editora Moraes.
- FREIRE, P. (2002) *A pedagogia dos sonhos possíveis*. UNESCO – SP.
- FREITAS, N, T, A. *Vygotsky e Bakhtim psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo. Ed. Ática.
- FUGA, V. (2003) *Eu não sabia... um estudo sobre a tomada de consciência*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- FULLAM, M (1996) *Turnig systematic thinking on its head*. Phi Delta Kappan, February, pp. 420-423
- FULLAM, M e HARGREAVES, A (1998) *A escola como organização aprendente*. Artmed.
- GARCIA, O. G. (1996) *Relato de um projeto e formação do educador na escola pública*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nº02, vol. 22, Julho/Dezembro, pp206-223.
- GIROUX, H. A. (1988). *Border Crossings: Cultural Workes and the politics of education*. New York. Rowledge

- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin e Garvey.
- GOES, M. C. R. (1994) The modes of participation of others in the functioning of the subject. In: N. Mercer, S. C. Coll (eds) *Theacher learning and interaction*. Madrid. Infancia y aprendizaje.
- GOMES, P. (2001) *A Cultura escolar na sociedade Neoliberal*. Porto Alegre. Artmed.
- GOMEZ, A. P. (1995) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- GRIMMETT (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1998.
- HAWI, M. M. (2005). *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários : contribuições da Teoria da Atividade*. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC -SP
- JOHNSTON, M., KERPER R. M. (1996). *Positioning Ourselves: Parity and Power in Collaborative Work*. *Curriculum Inquiry*. nº 26. pp 05-24.
- JOHN-STEINER (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University.
- KINCHELOE. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre. Artes Médicas.
- KOCH, I. V. (1998). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo. Lingüística Contexto.

- KOZULIN, A. (2002). O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygostky*. São Paulo. Edições Loyola.
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford.
- LAVE & WENGER (2002) Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H (org) *Uma introdução a vygostsky*. Editora Loyola. São Paulo.
- LEONTIEV, A. (1959/1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo. Editora Moraes.
- LEONTIEV, A. (1959/1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo. Editora Moraes.
- LEONTIEV, A. (1977/2003). *Activity and consciousness*. Disponível em, <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1997/leon1977.htm>. Acesso em 11 de junho 2003.
- LEONTIEV, A. (1981) *Problems of the Development of the Mind*. Moscou: Progress Publishers.
- LEONTIEV, A. N. (1978) *Activity, Consciousness, and Personality, Englewood Cliffs, Prentice Hall*. Disponível em: <http://kasvatus.edu.helsinki.fi/activity/6a.htm>. Acesso em 02 de Janeiro de 2006.
- LEONTIEV, A. N. (1978/2003). *Activity, consciousness and personality. Englewood Cliffs. Prentice Hall*. Disponível em: <http://kasvatus.edu.helsinki.fi/activity/6a.htm>. Acesso em 02 de Janeiro de 2006.
- LESSA, A.B.C.T. (2003). *Reflexões sobre transformação e transdisciplinaridade. Claritas*. São Paulo nº 9.

- LIBERALI, F. C. (1994). *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- LIBERALI, F. C. (1999) *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado. PUC-SP.
- LIBERALI, F. C. (2000) *Argumentative process in critical reflection*. The Specialist Vol.21. n° 01 pp. 69-85. São Paulo.
- LIBERALI, F. C. (2000). *Argumentative processes in critical reflection*. The Specialist. V. 21 n° 01. pp 69-85. São Paulo.
- LIBERALI, F. C. (2003). O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras.
- LIBERALI, F.C. (2004) As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas. Mercado das Letras.
- MACHADO , A.R. (2001). *Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. Intercâmbio. LAEL - PUC – SP
- MACHADO, A.R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J.L.Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (org.) *Gêneros : teorias, métodos e debates*. 1ª ed. São Paulo: Parábola. (237-259p.)
- MAGALHÃES, M. C. C. & CELANNI, M. A. A. (2001) *Reflexive sessions: a tool for teacher empowerment*. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo: Universidade de Oslo.

- MAGALHÃES, M. C. C. (1994b) The teacher and researcher dialogical interactions. In learning and promoting literacy development. In Alvarez P. del (eds) *Education as social construction*. Madrid. Infancia y aprendizaje.
- MAGALHÃES, M. C. C. (1998). Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma prática crítica. IN: *The specialist*. São Paulo, V19, nº 2, pp. 169 – 184.
- MAGALHÃES, M. C. C. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. IN: MAGALHÃES, M. C. C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico. As faces da lingüística aplicada. (coleção)*. Mercado de Letras. Campinas.
- MAGALHÃES, M. C.C. (2002) *A linguagem na formação de professores como profissionais (org)* Campinas. Mercado de Letras. Londrina. Editora UEL.
- MAGALHÃES, M. C.C. (2002) *O professor de línguas como pesquisador de sua ação e: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T (org). Trajetórias na formação de professores de línguas profissionais (org)* Campinas. Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, M. C.C. (2002a) *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula*. Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para pesquisa cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam. Vrije Universiteit.
- MANGUENEAU, D. (2005) *Análise de textos de comunicação*. São Paulo. Cortez.
- MARKOVA, I and K, F (org) 1991. *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf. Introduction.

- MELÃO, C. C. (2001) *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MERCER, N. (1998) As perspectivas sócio-culturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, C. & EDWARDS, D (org) In *ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações do estudo do discurso educacional*. Porto Alegre. Artmed.
- MOLL, L. C. (1996) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto alegre. Artes Médicas.
- MOTTA, L. M. V. (2004) *Aprendendo a ensinar Inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da Teoria da atividade*. Doutorado em Lingüística Aplicada. PUC-SP.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo de. (1996). *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, Rio Claro, volume 12.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo de. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo. Pioneira.
- NATH, M^a A. (2004). Monografia de conclusão final do curso de Especialista em Fundamentos da Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do oeste do Paraná.
- NEWMAN, F. S. HOLZMAN, L. (1993/2002). *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo – Loyola.
- NININ, M. O. (2002). *Instrumentos investigativos na Formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- NOVOA, A. (1995) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A . *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA, M. K. (1992) O problema da afetividade em Vygotsky. In LATAILLE, U. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- OLIVEIRA, M. K. de (2002). *Vygotsky aprendido e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. Editora Scipione. S. Paulo – SP
- PAIVA, V.P. (1973). *Educação popular e educação de adultos: contribuição à História da Educação Brasileira*. São Paulo – Loyola.
- PARECER CEE: Nº 67/98 – CEF/CEM. *Institui a organização e composição do conselho de classe*. Disponível em www.ceesp.gov.br/pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em: 05/09/2005
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, N.J. Lawrence Earlbaum.
- PÉREZ GOMES, A. P. (1992) O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed) *Os professores e a sua formação*. Lisboa . Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo. Artmed.
- PLANO DE GESTÃO QUADRIÊNIO. (2003-2006) – ESCOLA RODRIGUES ALVES.

- POLIFEMI, M. (1998). *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidade de se aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC –SP.
- PONTECORVO, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende- interação social, conhecimento e escola*. São Paulo. Editora Artmed.
- ROCHA, A.D. (1986). *Conselho de classe: burocratização ou participação?* Rio de Janeiro. Francisco Alves.
- ROMERO, T, R, S. (1998) *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas – PUC-SP.
- SAUNER, N.F. de Mello (2002). *Alfabetização de adultos*. Rio de Janeiro. Juruá Editora.
- SHIMOURA, A. da Silva (2005). *Projeto de formação de professores de Inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC -SP
- SCHNEUWLY, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*. nº 9, p. 281-291.
- SCHON, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Editora Dom Quixote. pp. 77-92
- SCHON, D. A. (1998) *Educando o profissional reflexivo – um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- SMYTH, J. (1992) Teachers work and the politics of reflection. IN: *América Educational Research Journal*. V.29, nº2, p. 267-300.

- TERZI, S.B. (2002). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo. Mercado de Letras.
- TORRES, Suzana R. (1994) *Ouvir/falar: um exercício necessário na interação de docentes e não docentes*. Dissertação de mestrado: PUC-SP.
- VALSINER, J. (1998) Indeterminação restrita nos processos de discurso. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (org). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- VALSINER, J. (1998). Indeterminação restrita nos processos de discurso. IN: *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- VASCONCELLOS, C. dos S. (2003) *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo. Libertad.
- VASCONCELLOS, C. dos S. (2005) *Avaliação, concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo. Editora Libertad.
- VYGOTSKY, L. S. (1926/1996). Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In: *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1930/2002). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes Editora. São Paulo – SP.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo. Martins Fontes Editora. São Paulo – SP.

- VYGOTSKY, L. S. (1934/2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Ed. Martin Fontes. São Paulo – SP.
- VYGOTSKY, L.S. (1927/1996). O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo. Martins Fontes.
- WEBB, G. (1996) *Understanding staff development*. Buckingham: society for Research into Higher Education & Open University Press.
- WELLS, Gordon (2002). *The role of dialogue activity theory*. *Mind, culture and activity*. 9 (1), 43-66.
- WERTSCH, J. V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- ZEICHENER, K. (1983) *Alternative paradigms of teacher /Education Journal of Theacher Educacion*, 34 (3), pp. 3-9.

Anexos

Anexos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
 PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DE LINGUAGEM

PROF^ª DR^ª FERNANDA COELHO LIBERALI
 MESTRANDA: MÔNICA GALANTE GORINI GUERRA

PLANO DE AÇÃO PARA O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2005

TEMA PROVISÓRIO: Conselho de classe: um espaço para a construção da avaliação?

QUEM: Estarão participando desse projeto um coordenador pedagógico de uma escola estadual, professores e alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) – período noturno – Ensino Médio.

QUANDO: Os encontros serão realizados da seguinte forma: 2 vezes por semana, sendo às terças-feiras das 18h às 21h (HTPC) e em um outro dia da semana das 19h às 21h nos seguintes meses:

| | |
|------------------------------|---|
| Fevereiro / 2005 | - Apresentar o projeto de pesquisa para a direção, coordenador pedagógico e professores. |
| Março/2005 Abril/2005 | - Conhecer o prédio escolar - Acompanhar HTPC - Analisar o plano de Gestão e planejamento dos professores. - Acompanhar o coordenador pedagógico no atendimento dos alunos e nas atividades de rotina. - Assistir aulas e acompanhar o intervalo dos alunos. - Assistir a reunião de eleição do Coordenador Pedagógico |
| Maio/2005 | - Acompanhar, gravar em áudio e vídeo o conselho de classe (1º bimestre) |
| Junho/2005 | - Acompanhar atividades pedagógicas – extra-classe |
| Julho/2005 | - Acompanhar, gravar em áudio e vídeo o conselho de classe (2º bimestre – o último do semestre) |
| Agosto/2005 Setembro/2005 | - Entrevistar alunos, professores e coordenador sobre o conselho de classe e avaliação. - Acompanhar aulas e atividades do coordenador pedagógico |
| Outubro/2005 | - Acompanhar, gravar em áudio e vídeo o conselho de classe . |

OBJETIVOS:

| | |
|---|---|
| AULAS | - Analisar metodologias utilizadas pelos professores comparando-as com o planejamento e discursos utilizados no conselho de classe. Observar relacionamento dos alunos, organização das atividades, finalidade e função da avaliação. |
| HTPC | - Analisar o embasamento teórico que está sendo desenvolvido pelo coordenador pedagógico com a teoria que acredita permear sua ação e a atuação dos professores. |
| INTERVALOS - PROFESSORES | - Buscar visões do processo ensino-aprendizagem e sobre a avaliação nos discursos, comparando com atuações nas salas de aula. |
| ATIVIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO | - Observar sua atuação às diversas situações do ambiente escolar, diagnosticando dificuldades práticas e buscando embasamento teórico e prático através da reflexão sobre a teoria que permeia nossos atos. |
| INTERVALOS - ALUNOS | - Compreender a realidade dos alunos, seus objetivos, visão do contexto escolar, sua importância, visão dos professores e das aulas. |
| CONSELHO DE CLASSE | - Compreender e analisar o conselho de classe através dos discursos que ocorrem, confrontando-os com a teoria que acreditam permear o processo educacional e com a visão de avaliação que acreditam. |
| ENTREVISTAS COM COORDENADOR, PROFESSORES E ALUNOS | - Buscar as representações que possuem sobre a avaliação escolar e o conselho de classe, comparando-as com o agir no conselho de classe. |

Anexo 1 - 1º Conselho de Classe 1MB

- (1)- CP- 1MB. Perfil Pedagógico desta sala.
- (2)- PM- Falam demais.
- (3)- PG- Faltam e são fracos.
- (4)- CP- Ótimo.
- (5)-CP- 1MB, Pessoal número1- promovido, número 2- promovido
- (6)- PF- Está em física, heim?
- (7)- CP- Ah, perdoe. Ela está em Física. Biologia também.
- (8)- PM- Não.
- (9)- O conselho decide. Merece ou não merece? Vai para o trono ou não vai?
Há, há, há.
- (10)- PQ- Sim.
- (11)-CP- NÚMERO 4 A, promovido. NÚMERO 5, Problemas em português, História, Física, Química, nessas matérias todas.
- (12)-PQ- Ele não faz nada.
- (13)- PI- Acho que não estourou em faltas.
- (14)-PQ- Ele é desistente.
- (15)-CP- É, não é? Olha?!
- (16)-PF- Ele estourou?
- (17)-PQ- Será que não? Ele ficou com 23, 28 faltas, ele está com muita coisa!
- (18)-PQ - Ele não apareceu sexta-feira.
- (19)-CP- 38.
- (20)-PF- Está matriculado desde o começo do ano e ele não apareceu, Nunca.
- (21)- CP- Olha o A, conversar a respeito de faltas, tá? Conversar sobre faltas. Porque é um menino que está com um número elevado de faltas.
- (22)- CP- Vamos lá, então? número 6, promovido.
número 7 . O número 7 é desistente pelo que estou vendo.
- (23)PQ- É.
- (24)-PF- Sim.
- (25)-PF- Põe 0 no 19

- (26)-CP- 0 no 19 pode colocar! Número 8 promovido Número 9. O número 9 pessoal, tem problemas em Física, as demais estão OK. Número 10 é desistente número, 11 é desistente
- (27)-PQ- É sim.
- (28)-CP- número 12. O número 12 tem problemas em Português, História, Física e Química, não perdoe em Matemática.
- (29)- PH- Pode repetir por favor.
- (30)- CP- Pois não, 12 Português, História, Física e Matemática, número 13 promovido, número 14 desistente, número 15 promovido, número 16, problemas em História Física e só, número 17 desistente, número 18 problemas em Português, História, Química, Física...isso?
- (31)- PM- Em Matemática.
- (32)- CP- Perdoe, em Matemática e Química.
- (33)- PF- Comigo não!
- (34)- PQ- Física, não.
- (35)- CP- Pessoal, desculpe, eu me perdi um pouquinho.
- (36)- PQ- Vamos no número 18.
- (37)- PF- É o J.
- (38)- CP- Então de novo. O 18 ficou Português, História, não é? Ficou em Química e Matemática. OK?
- (39)- PF- Está com muita falta?
- (40)- CP- Tem 17, 24, 29, 38, 48, 50, 64, 64 , 70 faltas.
- (41)- PF- Ele deve ter muitas faltas.
- (42)- CP- É muita coisa, ele só pode ter mais 30 e se ele tiver, infelizmente está retido.
- (43)-PF- O número 16 está com problemas de faltas também, viu?
- (44)-CP- O 16,5,5,10,14,24,24,26.
- Não tem não, não chega nem a 30 e poucas faltas.
- (45)- PF- Ah! Só o J. mesmo!
- (46)- CP- número 19. O número 19 pessoal tem ah...
Vamos lá, Português, História, Química e Matemática.
- (47)-PQ- Que número você está?

- (48)-CP- número 19 número 20 pessoal está promovido. 21 Português, História e só!22 Português e Química.23 Não tem problema.24 É desistente não é? Não existe.
- (49)-PQ- Nem veio.
- (50)- PH- Ah! Não existe.
- (51)- CP- Quem colocou zero ou algo assim não se preocupe que eu mesmo acerto. Deixa do jeito que está, está bom? Tudo em ordem.
- (52)-PH- Ah! Eu fiz errado.
- (53)- CP- número 26 promovido, Número 27 problemas em Português.Número 26, promovido?
- (54)- CP- Promovido! Ah não, perdoe, ele está com problema em História.
- (55)- PH- Ah!
- (56)- CP- número 27, problemas em português e só.Número 28
- (57)- PH- 25 também está, R.?
- (58)- CP- Está, 25 também não é, o 25 a gente já tinha falado?
- (59)- AJ- Não, você pulou.
- (60)- CP- Mas eu não pulei o número inteiro, só pulei História.
- (61)- AJ- Não, você não falou nada dele.
- (62)- CP- Espera um pouquinho. Só voltando um pouquinho. O 25 tem problemas em História, Física, Química e só.Eu estou no...?
- (63)- AJ- 26 agora.
- (64)- PH- 26 só História.
- (65)- CP- 26 só História.
- (66)-AJ- 27?
- (67)- CP- 27 Português e só.
- (68)- AJ- só?
- (69)- CP- 28?
- (70)- PM- Viu, R., o 25?
- (71)- PF- O 24?
- (72)- PQ- Não, o 25, comigo não tem nota e nem presença.
- (73)- CP- Mas sabe L., ele tem 9,0 em Matemática.
- (74)- PF- Ele tem 19 faltas comigo.

- (75)- CP- Eu estou vendo aqui. Com você ele não assistiu aula, mas assim Matemática ele tem assistido.
- (76)- PM- Ele assiste, foi bem.
- (77)- CP- Foi bem. Ficou com 9,0. E outras matérias ele tem nota 7,0 e 6,0 mas tem outras que ele tem 1,0.
- (78)- PQ- Então ele está em quantas disciplinas?
- (79)- CP- Seria legal conversar com esse aluno também, viu?
- (80)- AJ- O 25?
- (81)- CP- Perdi o número que nós estamos qual é o número que você está falando, L.?
- (82)- PQ- 25.
- (83)-CP- 25. Conversar com esse aluno também.Bom.
- (84)- AJ- 28, R.. Certo pessoal?
- (85)- CP- Estamos no 28, tudo bem? 28 está com problemas em Matemática e nas demais, OK.? número 29 desistente, 30 problemas em Matemática, número 31 promovido, 32 promovido,33 desistente pessoal,34 promovido,35 desistente,36 desistente,37 desistente, 38 promovido em geral, 39 promovido, número 40. O 40 só tem nota em Inglês, viu gente? No restante está muito ruim. Então coloca assim.Problemas em Português, História, Geografia, Química e Matemática e número de faltas excessivo.
- (86)-PQ- É muita falta!
- (87)-CP- número 41, problemas em Física, 42 é transferido. Coloca desistente, então e pronto.
- (88)- PQ- Na listagem oficial não aparece o nome dele.
- (89)- CP- Se não aparece vocês podem até riscar, é melhor. O ideal seria riscar, porque nesse caso...
- (90)- PQ- É, não aparece.
- (91)- CP- número 43 problemas em Português, História, Física, Química e Matemática e número excessivo de faltas. M., ele tem 21 faltas comigo.
- (92)- PF- Ele não aparece.
- (93)- CP- Só um minutinho, 54, 64, Ah! Gente, essa aluna já tá...
- (94)- PQ- 44.
- (95)- CP- Já está em um número excessivo. Está retida, não é? O número43?

- (96)-PQ- Não o 44.
- (97)- CP- Não, a 43 está retida, viu?' Conversar sobre...
- (98)- AJ- Já coloquei número excessivo de faltas, está bom?
- (99)- CP- Coloca assim do lado...retida ponto de interrogação. Porque vai depender quanto vocês já deram de falta para ela no 2º bimestre, viu? Ela já tem 88 no primeiro.
- (100)- AJ- Já era!
- (101)- PG- Já era.
- (102)- PP- Ela literalmente não aparece.
- (103)- CP- Então ela vai ser convidada a se retirar, então? Porque não tem o que fazer.
- (104)- CP- 44, vocês colocaram transferido, não é?
- (105)- PG- É, transferido?
- (106)- PF- Transferido.
- (107)- CP- Todos vocês colocaram aqui transferido.
- (108)- PG- 44?
- (109) PQ- É transferido.
- (110)- PF - Traço.
- (111)- PG- Mas ele tem nota?
- (112)- CP- Pois é, só com você?
- (113)- PG- Ah!
- (114)- CP- 44.
- (115)- CP- O que acontece aqui?
- (116)- PG- Não sei.
- (117)- CP- É nota boa, não é ?
- (118)- PG- É. Está tudo em ordem.
- (119)- PQ- 44 não tem nada comigo.
- (120)- CP- 44 é o G. W. P. da C., será que isso mesmo, A. no teu caso.
- (121)- PM- Há mudança de lista?
- (122)- CP- Bom, todo mundo consta esse menino como transferido, certo? Ele não aparece?
Nunca veio?
- (123)- PQ- Certo.
- (124)- CP- 45. O 45 promovido.46. O 46 foi remanejado, não é?

- (125)- PQ- Foi.
- (126)- PF- Foi sim.
- (127)- PQ- 46 É remanejado?
- (128)- CP- É traço gente.
- (129)- PG- O que eu faço?
- (130)- CP- Até dá, dependendo de como a gente fizer a gente coloca a informação que você alterou, está bom?
- (131)- PG- Tá.
- (132)- CP- OK pessoal. O número 47 promovido.número 48 promovido.49 desistente.
- (133)- PF- Eu tenho nota no 49.
- (134)- PF- O número 49 não é desistente, não. É o Thiago.
- (135)- PG- O T.?
- (136)- PF- Uma vez ou outra ele vem!
- (137)- CP- Mas pela quantidade de falta que esse menino tem não há o que se fazer, há?
- (138)- PG- Ele veio 5 de abril.
- (139)- CP- Espera aí gente, o T.consta pra mim como 48 e não 49.
- (140)- PQ- 49, R..
- (141)- PP- 49 no meu.
- (142)- AJ- Ele era 48 e mudaram a lista ele ficou 49.
- (143)- PQ- Foi uma confusão.
- (144)- PH- 46 é a J.
- (145)- CP- Não.
- (146)- PQ- É.
- (147)- PH- Sim, minha lista é diferente.
- (148)- CP- Não, não está na minha lista, eu estou com a lista antiga eu acho.
- (149)- PF- Ele é 49, sim?
- (150)- CP- Está bom! Vamos analisar a situação.
- (151)- PG- Na lista está 49.
- (152)- CP- A 49 então, pessoal. O 49 aconteceu o seguinte. Ele tem nota apenas em Matemática e mais nenhuma.
- (153)- PQ- Ele não aparece.

- (154)- PP- Ele tem 19 faltas.
- (155)- CP- Então coloca isso aí...O 49 a situação é a seguinte: Português...
- (156)- AJ- Espera aí. Vai flor.
- (157)- CP- Problemas em Português, História, Geografia.
- (158)- PQ- 49.
- (159)- CP- Isso 49, Física, Química e Inglês e número excessivo de faltas.
- (160)- PM- Comigo ele tirou 4,0.
- (161)- CP- NÚMERO50. Problemas em História, Física e Matemática. 51. Promovida.52. Problemas Português, História, Física e Química.
- (162)- AJ- Ele vai ficar retido.
- (163)- CP- Em número excessivo de faltas.

QUADRO GERAL – 1º CONSELHO DE CLASSE

| TORNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQÜÊNCIA |
|---------------|---|---------------------|---|---------------------------|
| 1-4 | Construção do perfil pedagógico | CP, PM, PG | Exposição Oral Planilha geral. | Descritiva |
| 5-8 | Promoção e Problemas dos alunos | CP, PF, PM | Exposição oral | Descritiva |
| 9 | Solicitação de posicionamento do conselho | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 10 | Promoção do aluno | PQ | Exposição oral | Descritiva |
| 11 | Problemas dos alunos | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 12-19 | Inatividade do aluno Excesso de faltas/desistência | PQ, PI, CP, PF | Exposição oral Tarjetas | Explicativa |
| 20-21 | Ausência do aluno/orientação ao aluno | PF, CP | Exposição oral Planilha geral | Explicativa |
| 22-28 | Promoção do aluno / Desistência / Orientação de registro | CP, PQ , PF | Exposição oral Tarjeta/Diário | Descritiva |
| 29-32 | Solicitação da Repetição da situação dos alunos | PH, CP, PM , CP | Exposição oral Tarjeta | Descritiva |
| 33-35 | Negação do resultado do aluno. Posicionamento do coordenador pedagógico | PF , PQ , CP | Exposição oral Tarjeta | Descritiva |
| 36-37 | Continuação do conselho | PQ, PF | Exposição oral | Descritiva |
| 38 | Disciplinas abaixo da média | CP | Exposição oral | Explicativa |
| 39-42 | Nº. de faltas do aluno possível retenção. | PF, CP | Exposição oral Tarjetas | Explicativa |
| 43-44 | Retorno ao Aluno (nº16) Faltas/contagem | PF, CP | Exposição oral | Descritiva |
| 45 | Aluno com excesso de faltas | PF | Exposição oral | Descritiva |
| 46 | Continuação do Conselho | CP | Exposição Oral | Descritiva |
| 47 | Dúvida do professor quanto ao aluno | PQ | Exposição oral | Descritiva |
| 48-50 | Problemas dos alunos Desistência | CP, PQ, PH | Exposição oral Diários | Descritiva |
| 51-52 | Registro no diário Erro do professor | CP, PH | Exposição oral Diários | Explicativa Descritiva |
| 53-57 | Promoção ou retenção dos alunos Erro do professor | CP, PH | Exposição oral Tarjetas | Explicativa Descritiva |
| 58-62 | Retorno ao aluno não mencionado no conselho | CP, AJ | Exposição oral Tarjeta Planilha geral | Argumentativa |
| 63 | Continuação do conselho | AJ | Exposição oral | Descritiva |
| 64-69 | Continuação do levantamento dos problemas dos alunos | PH, CP, AJ | Exposição oral | Descritiva |
| 70-72 | Confusão ou dúvida quanto ao número do aluno | PM, PF, PQ | Exposição oral Diários Tarjetas | Descritiva |
| 73 | Comentário sobre nota do aluno | CP | Exposição oral | Explicativa |

| TORNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQÜÊNCIA |
|---------------|---|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| 74-77 | Faltas e desempenho do aluno em matemática | PF, CP, PM | Exposição oral Tarjetas Faltas | Descritiva Explicativa |
| 78-79 | Questionamento sobre o desempenho do aluno / Orientação | PQ, CP | Exposição oral Diários | Explicativa Descritiva |
| 80 | Dúvida quanto ao número do aluno | AJ | Exposição oral | Descritiva |
| 81-83 | Dúvida quanto ao número do aluno | CP, PQ | Exposição oral Planilha geral | Explicativa |
| 84 | Continuação do conselho de classe | AJ | Exposição oral | Descritiva |
| 85-87 | Problemas, faltas e desistência dos alunos | CP, PQ | Exposição oral Diários Tarjetas | Descritiva Explicativa |
| 89-90 | Ausência do aluno na lista oficial/solução | PQ, CP | Exposição oral Diários | Explicativa |
| 91-92 | Problemas, faltas dos alunos | CP, PF | Exposição oral | Descritiva |
| 93 | Solicitação de uma pequena pausa/continuação | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 94-95 | Continuação do conselho, excesso de faltas | PQ, CP | Exposição oral Tarjeta | Descritiva |
| 96-97 | Dúvida do número do aluno | PQ, CP | Exposição oral Planilha geral | Descritiva |
| 98-103 | Preenchimento da planilha geral/nº. de faltas | AJ, CP, PG, PP | Exposição oral Planilha geral | Explicativa Descritiva |
| 104-107 | Aluno transferido | CP, PG, PF | Exposição oral Diários | Explicativa Descritiva |
| 108 | Dúvida do número do aluno | PG | Exposição oral | Descritiva |
| 109-110 | Recomendações /como registrar | PQ, PF | Exposição oral Diários | Explicativa |
| 111-113 | Aluno nota só com um professor | PG, CP | Exposição oral Diários Tarjetas | Descritiva Explicativa |
| 114-116 | Continuação do conselho/dúvidas | CP, PG | Exposição oral Tarjetas | Descritiva |
| 117-119 | Dúvida quanto à nota/posição | CP, PG, PQ | Exposição oral Tarjeta | Descritiva Explicativa |
| 120 | Solicitação de posicionamento do professor de geografia | CP | Exposição oral | Explicativa |
| 121-123 | Dúvida quanto à lista de alunos | PM, CP, PQ | Exposição oral Diário | Descritiva Explicativa |
| 124-128 | Promoção do aluno Remanejamento | CP, PQ, PF | Exposição oral Diário | Descritiva Explicativa |
| 129 | Dúvidas como registra | PG | Exposição oral | Explicativa |
| 130-132 | Solução para o registro do remanejamento | CP, PG | Exposição oral | Explicativa |
| 133-138 | Alunos promovidos/ Desistentes/notas/faltas | CP, PF, PG | Exposição oral Tarjetas | Descritiva Explicativa |
| 139-149 | Dúvida quanto ao número do | CP, PQ, PP, AJ, PH | Exposição oral | |

| | | | | |
|---------|--|----------------|---------------------------------------|-------------|
| | aluno/listagem diferente | | Diários | Explicativa |
| 150-154 | Análise da situação do número errado do aluno/notas e faltas | CP, PG, PQ, PP | Exposição oral Tarjetas Diários | Explicativa |
| 155-160 | Solução do registro do aluno | CP, AJ, PQ, PM | Exposição oral Diários | Explicativa |
| 161 | Continuação do conselho – problemas do aluno | CP | Exposição oral | Descritiva |
| 162 | Retenção do aluno | AJ | Exposição oral Planilha geral | Explicativa |
| 163 | Faltas excessivas do aluno | CP | Exposição oral | Explicativa |

1MB- 2º Conselho de Classe

- (1)- CP- Como é essa sala?
- (2)- PQ- Agitada.
- (3)- PB- Eles faltam muito de sexta-feira, principalmente a turma do “fundão”
- (4)- CP- Alguma outra observação?
- (5)- PM- Eles são fraquinhos...
- (6)- CP- 1MB Vamos lá! A número 1 problemas em Química.
- (7)- PM- não!
- (8)- CP- ... e Matemática
- (9)- PF- Ela desistiu?
- (10)- PM- Não.
- (11)- PG- Ela estourou em falta?
- (12)- CP- Estourou.
- (13)- PQ- Ela não fez nenhuma avaliação.
- (14)- CP- Se ela não estourou em falta, ela pode voltar.
- (15)- CP- Vamos colocar retida, nessa menina. Assim ela garante a vaga no próximo semestre. Porque se ela tava grávida e tal.
- (16)- PH- Está certo!
- (17)- CP- Ela não tem condição de passar, não é?
- (18)- PH- Não.
- (19)- PF- Não tem.
- (20)- CP- Bom A foi retida por nota e por faltas. Ok? Al promovido, A. P. Promovida.
- (21)- PM- Ah! A A....
- (22)- CP- Promovidíssima. Ela anda fazendo malcriações para alguns professores.
- (23)- PM- Continua? Ela é bacana.
- (24)- CP- Ela não assiste aula, dá uma de gostosa.
- (25)- CP- And., 4 promovido, número 5 Ant. evadido. Pessoal, por favor!
- (26)- PQ- Evadido.
- (27)- PM- Como eu coloco evadido aqui mesmo?
- (28)- PG- Escreve.

- (29)- CP- Zero e o total de faltas.
- (30)- PQ- Mas zero, coloca o aluno como retido pega mal para a escola.
- (31)- CP- Não, não tem problema pode colocar retido se tirasse nota vermelha, o zero é evadido quer dizer acabou. Ele foi embora, abandonou. O que importa na verdade é a classificação que vai estar aqui, gente não é tanto nota. A nota é importante mas, ...
- (32)- PH- Quem é evadido?
- (33)- CP- O Ant. número 5.
- (34)- PH- E o 6 e 7?
- (35)- CP- Idem, tudo Evadido. Depois eu vejo como classificar isso aqui, legal. Mas por enquanto a gente vai colocar assim evadido por que é a verdade, eles desapareceram.
- (36)- PQ- Na menção final, pode colocar 4,0
- (37)- CP- Sim, aí deixa, se tiver nota deixa mais se tiver muita falta ele será classificado como evadido, por desaparecer, foi embora. Mas dependendo do número de faltas ele pode ser retido, também não é? NÚMERO8 promovido, número 9, D.promovida.
- (38)- PQ- O cinco, ficou como?
- (39)- PG- Evadido
- (40)- CP- Evadido e o Ant. Bom eu estou aqui no número 9, número 10 Ed. evadido e número 11 evadido, número 13 ...
- (41)- PQ- Pulou o número 12.
- (42)- CP- Perdoe, o número 12 tem problemas em Matemática é a G.
- (43)- PM- É só comigo.
- (44)- CP- Sabe o que é essa lista é uma bomba, eles pularam o número 11, por isso eu estou aqui me matando. Entendi já! A gente está no 12 não é, G.?
- (45)- PH- É.
- (46)- CP- A G., está com 4,0 com você.
- (47)- PM- Promovida.
- (48)- CP- Promovida pelo conselho, alguém se opõe?
- (49)- PG- Não.
- (50)- PF- Não.

- (51)- CP- Promovida em Matemática pelo conselho, número 13- Há promovido. Her. é o Deus das comunicações. Hid. número 14, evadida número 15, H. promovido, número 16 J. promovido número 17 Jan.... hi!
- (52)- PQ- Evadido
- (53)- CP- Hi! Meu Deus esse quer vaga de novo. Falei olha não dá?
- (54)- PQ- Não, não tem.
- (55)- PH- O que é isso!
- (56)- PM- Ele nunca faz nada.
- (57)- CP- Você nunca quer nada com nada número 18 problemas em Química.
- (58)- PM- É o J.
- (59)- CP- Hi È o J! Essa coisa aqui...
- (60)- PP- Meu Deus.
- (61)- CP- 23, 43, 48, 51, 76, 96, 96 faltas...
- (62)- PF- Ele falta.
- (63)- CP- É aí. O que acontece. A minha cria.
- (64)- PP- Sua cria?
- (65)- CP- É eu que trouxe do outro colégio para cá, para ver se melhora a vida dele.
- (66)- PP- Você que trouxe.
- (67)- PF- Eu conversei com a mãe dele e ela disse que ele não falta tanto assim.
- (68)- PP- Mas ele melhorou.
- (69)- CP- Ele falta sim.
- (70)- PM- Ele melhorou dá uma chance.
- (71)- CP- E aí, o que o conselho faz, só tem uma matéria.
- (72)- PQ- Promovido.
- (73)- PF- É
- (74)- CP- Eu acho que vocês estão investindo em uma pessoa que vai dar resultado melhor mais para frente. Esse menino eu vou contar a história dele para vocês. Ele repetiu a 8º série duas vezes e o 1º colegial 1 vez, então ele está com o auto estima dele lá embaixo. Agora que ele passou de ano pode ser que aflore para a vida. Puxa consegui! Ele é um menino bom, é questão de dar uma força
- (75)- PQ- No 1º bimestre ele não fez nenhuma avaliação já no 2º bimestre ele fez todas

- (76)- CP- Eu falei, eu fui atrás dele falando você faz as coisas, você tem condições é só querer. O pai dele a mãe dele. NÚMERO 19.
- (77)- PM- Problemas.
- (78)- CP- Problemas em Matemática.
- (79)- PM- Sabe o que ele faz, ele falta.
- (80)- CP- No geral.
- (81)- PQ- Como ele está? Além de faltas, não faz nada.
- (82)- PP- Ele é analfabeto!
- (83)- PB- É uma judiação.
- (84)- CP- O que faz com esse cara?
- (85)- PM- Só está de Matemática?
- (86)- CP- Matemática e Biologia.
- (87)- PH- Quem é ?
- (88)- PM- O cara só vem na 4º feira. Ele vem uma vez por semana, não faz nada e vocês vão aprovar?
- (89)- PB- Ele não estourou em falta.
- (90)- PH- Ele não vem só de 4º !
- (91)- PM- Vem sim.
- (92)- PP- Eu dou aula 2º, 3º, 4º, 5º
- (93)- CP- Se ele viesse só nas 4º ele já teria estourado.
- (94)- PF- Ele não estourou.
- (95)- CP- E aí! Matemática ele está bem fraco mesmo. Biologia, qual é a média dele?
- (96)- PB- Dois, média final.
- (97)- PQ- Eu não aprovo...
- (98)- CP- Quem é a favor da aprovação desse rapaz?
- (99)- PH- Eu sou.
- (100)- CP- 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. 7 a 1. está promovido, com um voto de confiança do conselho, pelo que eu entendi, não é? NÚMERO 19 mas que merece uma conversa.
- (101)- PM- Ele disse que só vinha as 4º porque era voluntário em uma clínica.
- (102)- CP- Precisa conversar com esse rapaz.
- (103)- PQ- Ele tem dificuldade.

(104)- PH- Ele é maratonista.

(105)- CP- Ah! Aquele que é maratonista, este eu sei quem é.

(106)- PH- Ele corre.

(107)- CP- Ele só precisa correr atrás do resultado agora, que ta muito ruim.

(108)- PH- O sonho dele é correr!

(109)- PP- Não é.

(110)- PM- O maior sonho da vida dele é conseguir viver com os colegas dele.

(111)- CP- Esse rapaz veio conversar comigo também. Ele é maratonista, mas eu perguntei para ele. Eu falei assim... ele disse que estava com muitas faltas, muitos problemas, ele me contou que o trabalho voluntário, mas também que muitas vezes não tem como vir para a escola porque não tem dinheiro. É o que ele me disse. Que de vez em quando não tem como vir mesmo, não é uma questão: Ele não tem grana. Ele falou que é maratonista. Eu disse para não investir tudo na maratona porque você já é um senhor, não é um rapaz, não é um atleta como jovem. Tem que pensar bem para fazer outras coisas na vida. Então foi conversado com ele, mas eu conversei de novo com ele, sim. Acho que tem que conversar. A gente vai dar um voto de confiança para ele, mas ele sabe que no próximo semestre se ele não for bem a gente vai segura-lo acho que é uma questão dele tentar também. Então esse foi o número 20.

O número 20 está promovido, não é?

(112)- PH- Está.

(113)- CP- O 21, está promovido também. 22 que é a Lu. está promovida. Se alguém se opõe, fala. Pessoal, se tiver algum probleminha aí . O 23 a L. tá promovida. 24 M..

(114)- PQ- Não, não é.

(115)- PF- Não tem.

(116)- CP- Perdoe, perdoe aqui na minha lista não tem. Esquece o 24, 25 está com problemas em Química.

(117)- PH- O que faz com o 24.

(118)- CP- Só risca, porque ele não tem aqui na lista.

(119)- PF- Risca.

(120)- CP- O 25 está com problemas em Química e tá com número de faltas elevado

(121)- PM- Ele tem 32 faltas.

(122)- CP- 42, 48, 58, 63, 83,106. Ele tem mais ou menos que 100 faltas. Tem quase 120 faltas.

- (123)- PP- É ele.
- (124)- CP- Chama Mar., não vale a pena esse rapaz mesmo então?Ele tá em que?
- (125)- PF- Só em Química?
- (126)- CP- Só em Química.
- (127)- PQ- É retido. Estourou em faltas
- (128)- PM- Esse é o problema.
- (129)- CP- O problema dele é o seguinte- É que ele não está só com pouquinho. Ele está com muito. Quer ver? Português 32 com mais 10, 42, 42, 48, 58, 63, 83, 84,104, 104, 113, 123...
- (130)- PH- Há, o que é isso!
- (131)- PQ- Não, não dá...
- (132)- CP- mas Biologia que eu não tenho ainda.
- (133)- PM- Já tá aí.
- (134)- CP- Perdoe, mais Biologia isso mesmo 128,138,140.
- (135)- PQ- Não, não...
- (136)- CP- Está bom, são 140 é uma situação diferente. Retidos por notas e faltas, ta? O 26 está promovido.
- (137)- PM- 26 promovido.
- (138)- CP- Sim é o Ma. não tem nota vermelha.
- (139)- PM- Ah Ta! Desculpe.
- (140)- CP- O 27 está com problemas em Química e Matemática, que é o Val.
- (141)- PQ- Ele não tem muita falta.
- (142)- CP- Ele não tem problemas com falta, nenhum.
- (143)- PQ- Promovido, não é?
- (144)- CP- Promovido em Química e Matemática Ok, número 28, .M.G., ela tá promovida. M. J. Promovida, número 32 M. Promovida, número 33 R. Evadida, número 34 S. Promovida, número 35 S. , número 36 Evadido, 37 idem, não é?
- (145)- PP- É.
- (146)- CP- Ok, número38 So. ..
- (147)- PM- Promovida.
- (148)- CP- NÚMERO 39 S. promovida, número 40 Su., problemas...
- (149)- PF- Tem problemas.

(150)- CP- Ela é evadida.

(151)- PQ- Ela desistiu.

(152)- CP- É a Su., não é? número 41 é a T. é promovida, número 43, a 42 é transferência, não é?

(153)- PG- Colocar o que ?

(154)- PQ- Não existe o 42, é isso?

(155)- PF- Ela não tinha na lista.

(156)- CP- Não.

(157)- PQ- Não.

(158)- CP- Então está bom, pode riscar. Z. tá com problemas em Português ...Ah gente vamos reter essa menina? Não tem condições...

(159)- PQ- Olha as faltas dela!

(160)- CP- Português, Física, Química...

(161)- PF- Ela tá com bastante.

(162)- CP- Um monte de faltas.

(163)- PP- É aquela que veio dizer para mim...

(164)- CP- Ah! Retém por favor, eu faço questão. Ela é cara de pau. Mentirosa.

(165)- PP- Ela veio dizer para mim. Que estava errada as faltas. Fique sabendo que se o problema é só português, vai ver quantas faltas você tem só no 1º bimestre, aí falei para ela vir conversar com o R. Ele veio e o R disse que ela tava retida. E ela veio falar para mim que o R disse que ela estava retida. E ela veio falar para mim que o R mandou eu vim falar com você para você ir falar com ele. Eu já resolvi com todo mundo. Aí o R me deu as faltas dela por matéria, eu fui e falei com ela e sabe o que ela falou R?

(166)- CP- Ah.

(167)- PP- Eu quero saber que aquele jogador , que é meu vizinho tão passando ele também. Só que o vizinho dela fez todas as atividades, não faltou que nem ela, tirou nota no 1º bimestre ela tem 32 faltas comigo e eu perdoei um monte de falta dela no 2º bimestre. E eu falei com ela, você estourou de faltas comigo no 1º bimestre, se o seu problema for só de Português , tudo bem, você faz um reforço , Z. você não consegue fazer uma atividade sozinha !Ela falou: eu sei, porque eu não estou assistindo suas aulas. Falei então é melhor você ficar comigo ou assistir aula.

(168)- PF- Ela é fraca.

(169)- CP- Ela tá com faltas. 44.

- (170)- PQ- Retida.
- (171)- CP-45 R promovida, 46.
- (172)- PQ- Remanejada.
- (173)- CP- Remanejada, não é? 47.
- (174)- PI- Como coloca remanejada?
- (175)- PF- Como escreve?
- (176)- CP- R.M. 47 Ma. promovida.
- (177)- PF- É.
- (178)- CP- Que bom. Eu gosto pra caramba da Ma.
- (179)- PM- Ela é ótima.
- (180)- PP- Eu gosto muito dela. Ela é ótima.
- (181)- CP- 48 promovido. A Ma. é uma pessoa boa de coração, está sempre disposta a ajudar as pessoas. Muito legal! Eu gosto muito dela! De muito bom caráter.
- (182)- PH- 49.
- (183)- CP- 49 Quem é 49.
- (184)- PM- Ela não assiste aula de Inglês.
- (185)- PQ- O Th. ele tem duplicidade de matrícula. Ta no B com 49 e no C com 39. Eu passei para a Secretaria.
- (186)- CP- O Th. é remanejado, não é? É isso.
- (187)- PB- Eu falei na Secretaria.
- (188)- CP- J. número 50 promovido , número 51 H. promovido e finalmente L.O problemas em Químicas...
- (189)- PQ - Quem.
- (190)- CP- L..
- (191)- PQ- Problemas em falta?
- (192)- CP- Estourou: 20, 30, 39, 49, 55, 85, 90, 115, 130 faltas.
- (193)- PQ- Estourou.
- (194)- PQ- Retido por notas e faltas.
- (195)- CP- Quem que é ?
- (196)- PF- É aquele que...
- (197)- CP- É aquele que perdeu o pai, gente?

(198)- PP- Por isso que eu passei.

(199)- CP- Ele ficou uma semana fora, mostrou o atestado.

(200)- PM- E aí o que acontece?

(201)- CP- O que a gente faz com esse rapaz?

(202)- PF- Vamos ver o número de faltas.

(203)- CP- Está com atestado.

(204)- PM- Gente, mais foi o pai...!

(205)- CP- Vamos fazer a conta certa? 20, 36, 41, 45, 55, 85, 110, 128. Desculpe. R quanto ele tem? 137- 25. Dá 112

Vamos aprovar.

(206)- PQ- Tudo bem?

QUADRO GERAL – 2º CONSELHO DE CLASSE

| TORNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQUÊNCIA |
|---------------|--|-------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1-5 | Composição do perfil da sala | CP, PQ, PB, PM | Exposição Oral Planilha Geral | Descritiva |
| 6-8 | Problemas de rendimento de um aluno. | CP, PM, CP. | Exposição Oral. Tarjetas. | Descritiva |
| 9-14 | Desistência/ Faltas. | PF, PM, PG, CP, PQ. | Exposição Oral. Tarjetas. | Argumentativa Explicativa |
| 15-20 | Retenção da aluna para garantia de vaga. | CP, PH, PF. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 21-24 | avaliação sobre critérios pessoais de uma aluna. | PM,CP. | Exposição Oral. Tarjetas. | Explicativa |
| 25-39 | Retenção/promoção. Registro- evadido. | CP, PQ, PM, PG, PH. | Exposição Oral. Diários. | Descritiva Explicativa |
| 40-43 | Problemas com alunos. | CP, PQ, PM. | Exposição Oral. Tarjetas. | Descritiva |
| 44 | Lista de alunos errada. | CP. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 45-52 | Promoção dos alunos/ evasão | PH, CP, PM, PG, PF. | Exposição Oral. Tarjetas. | Descritiva |
| 53-56 | Vaga para o aluno/negação/ motivos. | CP, PQ, PH, PM. | Exposição Oral | Argumentativa Explicativa |
| 57-62 | Situação do aluno/ comentários/ faltas. | CP, PM, PP, PF. | Exposição Oral. Diários. | Explicativa |
| 63-67 | Motivo da matrícula do aluno. | CP, PP, PF. | Exposição Oral. | Explicativa Argumentativa |
| 68-70 | Melhora do aluno- solicitação de chance. | PP, CP, PM, CP. | Exposição Oral. Diários. | Explicativa Descritiva |
| 71-73 | Convocação do conselho para solução/Resultado. | CP, PQ, PF. | Exposição Oral. | Argumentativa Descritiva |
| 74 | Justificativa da aprovação do aluno/ desabafo | CP. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 75-76 | Comentários sobre o aluno. | PQ, CP. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 77-81 | Problemas de um aluno/Disciplina/Faltas. | PM, CP, PQ. | Exposição Oral. Tarjetas. | Explicativa Descritiva |
| 82-94 | Comentários, sobre o aluno/ o que fazer?/ Problemas. | PP, PB, CP, PM, PH, PF. | Exposição Oral. Diários/Tarjetas. | Explicativa Argumentativa |
| 95-97 | Contradições com faltas.Questionamento sobre o rendimento do aluno/ comentários. | CP, PB, PQ. | Exposição Oral. Tarjetas | Explicativa |
| 98-103 | Aprovação do aluno/ votação/ Resultado/ Orientação dificuldades. | CP, PH, PM, PQ. | Exposição Oral. Diários. | Argumentativa Explicativa |
| 104-110 | Profissão do aluno/ socialização. | PH, CP, PP, PM. | Exposição Oral. | Explicativa Descritiva |
| 111-112 | Situação financeira/idade do aluno/ voto de confiança/aprovação. | CP, PH. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 113-119 | Promoção de alunos/erros na listagem / procedimentos. | CP, PQ, PF, PH. | Exposição Oral. Diários. | Descritiva Explicativa |
| 120-123 | Problemas do aluno e faltas. | CP, PM, PP. | Exposição Oral. | Descritiva |

| TURNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQUÊNCIA |
|---------------|--|----------------------------|--|------------------------------|
| 124-136 | Posicionamento e questionamento sobre o aluno/ Resultado. | CP, PF, PQ, PM, PH. | Exposição Oral. | Argumentativa Explicativa |
| 137-149 | Problemas dos alunos e faltas. | PM, CP, PQ, PP, PF. | Exposição Oral. Tarjetas. | Descritiva Explicativa |
| 150-157 | Evasão, desistência dos alunos-forma de registro. | CP, PQ, PG, PF. | Exposição Oral. Listagem de alunos. | Descritiva Explicativa |
| 158-163 | Sugestão de retenção de aluno, motivos-faltas. | CP, PQ, PF, PP. | Exposição Oral. | Explicativa Argumentativa |
| 164 | Pedido de reprovação da aluna –aspectos subjetivos. | CP. | Exposição Oral. | Explicativa |
| 165-170 | Comentários à respeito da aluna. Resultado. | PP, CP, PF, PQ. | Exposição Oral. Diários. | Explicativa Descritiva |
| 171-175 | Promoção/retenção, remanejamento- como registrar. | CP, PQ, PI, PF. | Exposição Oral. Diários. | Descritiva |
| 176-181 | Aluna promovida. Comentários pessoais. | CP, PF, PM, PP. | Exposição Oral. | Descritiva Explicativa |
| 182-184 | Aluno faltoso em inglês. | PH, CP, PM. | Exposição Oral. | Descritiva |
| 185-187 | Duplicidade de matrícula/ remanejamento. | PQ, CP, PB. | Exposição Oral | Explicativa |
| 188-194 | Promoção/Retenção alunos – faltas. | CP, PQ. | Exposição Oral. Tarjetas. | Descritiva |
| 195-206 | Revisão do resultado do conselho de um aluno. Falecimento do pai do aluno – atestado aprovação. | CP, PF, PP, PM, PF, PQ. | Exposição Oral. Diários. | Explicativa Argumentativa |

3º Conselho de classe 2º MF

- (1) CP- Pessoal, estamos no 2F, aspectos gerais da sala?
- (2) PP- Eu gosto dessa sala, é uma sala participativa. É uma sala que trabalha.
- (3) PQ- Eu gosto muito dessa sala, mas eles conversam bastante.
- (4) CP- Conversam bastante...
- (5) PQ- Mas são produtivos.
- (6) CP- ...porém são produtivos. O que mais? A profª Al. não gosta tanto dessa sala.
- (7) PF -Qual?
- (8) CP- 2MF
- (9) PF -Só porque tem o J., lá.
- (10) PF – A profª Am. que não gosta dessa sala?
- (11) CP- Você não gosta, Am.?
- (12) PB- Gosto
- (13) CP- Gosta? Eles trabalham bastante na sua matéria?
- (14) PB- Eu achei até uma sala muito boa.
- (15) PP- Dos segundos, eu acho ela melhor. Eles prestam atenção, questionam...
- (16) CP- E a A P. , como é que a gente faz com eles?
- (17) PF- Quem?
- (18) PM- Sabe o que ela fez? 2º feira ela tinha prova comigo, ela inventou que tava com dor e queria que eu desse prova para ela outro dia e dinheiro para ela vir para a escola.
- (19) CP- Muito bem. Eu acho que vocês tem que parar de passar a mão na cabeça da A P.
- (20) CP- A profª V. e eu também fechamos a questão com ela, porque apareceu um probleminha na aula da V. e eu e ela fomos bastante enfáticos. Olha A P. é o seguinte ele tem todo direito de ficar nessa sala, certo? Você tem que se conformar e tentar resolver os seus problemas da sua cabeça.
- (21) PB- E se ela não quiser ficar na sala com ele, ela que peça transferência da escola.
- (22) PH- Ela não fez a prova por causa do menino.
- (23) PH- Ela é meio maluca.
- (24) PB- Meio, ela é inteira maluca.

(25) CP- A A P. faz tratamento psicológico, mas ela não tá conseguindo resolver uma série de coisas. A gente percebe que cada vez ta surtando com mais frequência

(26) PP- A última vez que ela reclamou dele eu falei que tinha todo direito, você não pode fazer isso. Ele pode transitar pela sala como você. Ele pode conversar com quem quiser porque ela tem crise. Ela gritou, brigou comigo e aí no outro dia eu entrei e falei boa noite e perguntei se estava tudo bem. Ela disse não. O que interessa é o nosso relacionamento daqui para frente é só professor e aluna. A senhora não me entende, não quer me entender então daqui para frente é só professor e aluna.

(27) CP- Nós temos com ela uma atenção...

(28) PP - Não dá para dar super atenção, pois quando temos que falar que ela está errada é difícil. Tem dia que ela vem mal cheirosa pois não tem como tomar banho e ninguém reclama dela.

(29) CP- Não, a sala é super legal com ela.

(30) PP- Ela não dá valor.

(31) CP- Eu concordo com você a classe suporta muita coisa dela sem abrir a boca.

(32) PB- Você sabe que no dia seguinte, o E. estava indo embora e as meninas da sala foram tirar satisfação com ele.

(33)CP- Por que elas foram tirar satisfação com ele?

(34) PB- Não sei.

(35) CP- Ele não tem culpa.

(36) PP- O grupo ali aprontou com a A P..Ninguém suporta da A P. o que ele suportou.

(37) CP- Verdade.

(38) PQ- Ele respondeu pela primeira vez para ela.

(39) CP- É que ele chegou no limite dele, né?Gente, vamos lá então? Lembrando neste conselho também que nós temos aquela coisa que eu passei para vocês, aquelas folhinhas tá? Lembrando das questões dos PCN'S, como é que a gente pode estar verificando a avaliação dos alunos a partir daqueles critérios que eu divulguei para vocês.

Vamos lá? n°1 promovido, sem problemas, o n°2 promovido, n°. 3 sem dificuldade também, também o n°. 4 tem problemas em física. Quem dá aula de Física?

(40) PB- O Sh.

(41) CP- Ah! Ele não está presente. O n°5 promovido, n°6 problemas em Química, Biologia e só. Quem é o n° 6?

- (42) PP- Ele é uma gracinha, ótimo aluno.
- (43) PB- Faltou muito, não me apresentou o caderno e eu coloquei zero.
- (44) CP- O nº. 7 promovido, o nº8 tem problemas em várias matérias : Português, Física, Química, Biologia, Matemática e Inglês.
- (45) PH- Ele é faltoso.
- (46) PQ- Tem nota vermelha comigo.
- (47) PB- Quem é?
- (48) PQ- O D.
- (49) PB- Ah! O D. vai reprovar de novo. Ele vem de vez e quando.
- (50) PH- Ele vem e depois falta.
- (51) CP- Esse menino tem que ser chamado à atenção. Mas adianta alguma coisa?
- (52) PH- Não.
- (53) PB- Você vai falar alguma coisa?
- (54) PH- Não.
- (55) PB- Você vai falar à toa?
- (56) CP- Esse menino, não é a primeira vez que ele faz isso. Bom que nº nós estamos?
- (57) PB- No nº 9
- (58) CP- Nº9 problemas em Química e só, nº10 problemas em Física, Química, Biologia, por quê? Não faz as coisas, o que acontece?
- (59) PB- Eu tô colocando aqui na ata dificuldade de assimilação em todos eles.
- (60) PQ- Quem é?
- (61) CP- O H. de M. nº10
- (62) PB- Ele tem dificuldade. Ele é fraquinho.
- (63) CP- nº11 desistente, nº12 tem problemas em História, Física, Química e Matemática. É a G.
- (64) PB- Ela estava assistindo aula no 2MF
- (65) PQ- É aquela menininha que estava no nº54 no 2MG
- (66) CP- Quem dá aula de História no 2ºMG? Profª V, é você mesmo!
- (67) PH- Não.
- (68) CP- Quem é lá?
- (69) PB- Lá é o prof. A.

- (70) CP- Eu preciso bater um papo com você prof^o A para ver o que acontece com ela. Ela tava no 2MG e foi para o 2MF, né?
- (71) PB- Ela é matriculada no 2MF só que não quis ficar na 2MG. Agora trocou.
- (72) PP- Desde o começo do ano.
- (73) PB- Desde o começo do ano ela está.
- (74) CP- Eu vou conversar com ela, viu?
- (75) PQ- Ela tá no 2ºG.
- (76) CP- Mas agora foi para o 2ºMF. Depois a gente vê o que faz com ela. Nº13 esses casos nós vamos resolver no final do semestre. Agora não adianta, ele foi alerta eu falei: Olha filha, se você continua assistindo aula nessa série você vai repetir de ano. Falei duas vezes para ela! E ela fez de conta que não me ouviu.
- (77) PB- Ela estava tirando bola com o E., aquele que não estava na lista.
- (78) CP- G. nº13 problemas em Química H. nº14.
- (79) PB- Ele desistiu.
- (80) CP- Desistiu mesmo?
- (81) PH- Desistiu.
- (82) CP- Tá bom nº15 E., problemas em Física e só. O prof^o não tá aqui, não adianta, nº16 Já. problemas em Física, Química e só. Alguma coisa prof^a L. que você queria falar desse rapaz?
- (83) PQ- Não assiste a aula.
- (84) CP- Não assiste.
- (85) PH- Você tem certeza?
- (86) PQ- Tenho, não faz as atividades. Tem faltas.
- (87) CP- Não tem feito as atividades muito bem, nº17 desistente, nº18.
- (88) PF- É o J..
- (89) CP- O 18 aquela coisa fofa do J.. Ele não apresentou atestado da operação dele?
- (90) PP- Para mim não, eu sei que ele tem atestado mas ele não me trouxe atestado nenhum.
- (91) CP- Eu falei para ele que ele tem que mostrar para os professores.
- (92) PF- Para mim ele mostrou.
- (93) PP- Enquanto ele não trouxer o atestado...
- (94) CP- Não dá para tirar. O J. ele não produz em sala? Como ele é?

- (95) PQ- Ele não traz caderno, não faz nada.
- (96) PP- Fica só conversando. Quando participa da aula é ironicamente. Ele responde qualquer coisa.
- (97) CP- Ele não produz?
- (98) PB- Não.
- (99) CP- Vocês acham que o J.do jeito que está consegue aprovação ou fica difícil.
- (100) PP- Não. Imagina.
- (101) CP- Não, né ?
- (102) PP- No semestre passado já foi difícil
- (103) CP- Difícilmente ele vai conseguir recuperar no 2º bimestre.
- (104) PP- Ele não quer nada.
- (105) PF- Coord. R., ele não tem interesse
- (106) PB- O que eu coloco na ata?
- (107) CP- Risco de reprovação.
- (108) PB- Não vou por isso, Ricardo depois você vai falar para ele.
- (109) CP- Eu vou ter que falar para ele, é risco eu não estou falando que ele vai reprovar.
- (110) PP- Eram 2, né?
- (111) PB- Número 19
- (112) PQ- Ele podia ter feito um nariz mais bonitinho, né?
- (113) CP- Eu falei que ele gastou o dinheiro à toa. Ele tirou dez com a profª Mo., nº19 problemas em química e só. Quem é que dá química?
- (114) PQ- Sou eu.
- (115) CP- O que está acontecendo? Ele não está fazendo as atividades?
- (116) PF- Ele é faltoso.
- (117) PQ – Ele não entregou o trabalho, tirou dez na prova.
- (118) CP- Ele não tem correspondido? Vamos pensar na nossa planilha reflexiva.
- (119) PF- È semi-analfabeto.
- (120) CP- Então ele não tem assimilação da matéria.Como assim?
- (121) PP- Ele se esforça, mais não dá. Faz reforço de sábado.
- (122) CP- Em Português, ele não consegue alcançar um resultado?

(123) PP- Em grupo sim, sozinho não.

(124) CP- Na verdade ele não consegue atingir os objetivos?

(125) PP- Não.

(126) CP- Mas ele só consegue atingir notas pelo trabalho em grupo que ele faz.

(127) PP- Claro.

(128) CP- Porque ele sustenta as notas deles a partir dos trabalhos dos outros.

(129) PG- Ele é uma judiação, sabe. Porque ele é esforçado, ele pergunta, ele fala que não entendeu, ele tem idade.

(130) CP- Ah! Eu sei quem é agora. É um senhor.

(131) PF- Olha a situação. Eu dei uma prova que era individual, aí ele veio falar que precisava fazer em grupo, pois sozinho ele não ia conseguir. Eu falei que não era em grupo, e depois ele recuperou em grupo, pois entregou essa em branco.

(132) PB- Já passaram tantos alunos nessas condições para o 3º e se formaram.

(133) PQ- Ele é ótima pessoa. Se esforça.

(134) CP- nº20 pessoal promovido, nº21 promovido, nº22 problemas em Português que é a Lucilene, ela não tem conseguido atingir os objetivos da matéria, como está?

(135) PP- Ela...

(136) CP- Ela é bem limite 5, 6 ...

(137) PP- As notas delas são 2, 4, ... tem dificuldade. Ela não consegue sair e assimilar. Você fala e ela fica com uma cara.

(138) CP- Ela só formaliza, nada além disso, é meramente formal. O nº 23 promovido, nº24 promovido, nº 25 promovido, o nº 26 pessoal tem problemas em Física, Química e só. Ele tem 3,0 em Física e em Química também. Ele não entregou trabalhos, vamos lembrar dos nossos critérios na folhinha, o que está acontecendo?

(139) PQ- Ele não entregou trabalho, tirou zero na prova.

(140) CP- A ausência de avaliação fez com que ele não atingisse a média, nº27, promovido nº28 promovido, nº 29 promovido, nº30 promovido, nº31 promovido, nº. 32 média 4,0 em Biologia. O que acontece profª Mo.?

(141) PB- Não sei nem quem é ?

(142) CP- È a Ma..

- (143) PB- A Ma. não entregou trabalho e o caderno. Entregou depois que eu fechei as notas e eu não aceitei, não sou obrigada a aceitar.
- (144) CP- 33 é a Re.. Tem problema em Química tirou zero e em Matemática tirou 3,0.
- (145) PB- Ela falta muito.
- (146) PF - Ela falta para burro.
- (147) CP- E isso faz com que ... ela não tenha presença. O que acontece com Matemática? Vejam os objetivos propostos na planilha
- (148) PM- Não vem e quando vem ela fica lá atrás anônima.
- (149) CP- O nº34 é desistente, o nº35 é desistente, nº36 problemas em Física e Inglês, nº37 promovido, nº38 promovido.
- (150) PI- O 35 só tem problema comigo, não? Que nota ele tá
- (151) CP- Não ele ta em Física também. Você colocou nota a lápis, nº39 desistente, nº40 é Geografia, Física, Química, Biologia. Quem é esse aluno?
- (152) PB- Jô. ele está doente.
- (153) CP- Então ele não tem entregue as atividades?
- (154) PB- Não.
- (155) CP- Nº41 problemas em Física e Biologia. É o José.
- (156) PB- Não sei nem quem é.
- (157) PQ- Ele é 41
- (158) CP- Mas ele não ficou com você. Só em Física e Biologia.
- (159) PB- Ele não alcançou o objetivo da minha matéria.
- (160) CP- Por quê?
- (161) PB- Ele não fez nada, não entregou trabalhos.
- (162) CP- Nº42 L., tem problemas em Física e não tem nota em Química. Que nota ele tem em Química?
- (163) PQ- Estou confusa. Quem é o nº41?
- (164) CP- Não, estamos falando do 42.
- (165) PQ- Não, comigo estamos no 41. Ele é o 41 e está com 5,0. Na minha seqüência, o 43 não é o da sua.
- (166) PB- É o Ed. 43.
- (167) CP- Fala quanto ele tirou com você, que eu já lanço aqui.

(168) PQ- Não tenho notas dele.

(169) CP- Eles não foram avaliados então?

(170) PQ- Foram, mas eu tenho poucas notas dele, eu fiquei com dúvida na hora de passar.

(171) CP- Então não coloca nada.

(172) PB- O que eu coloco no Ed., nada?

(173) CP- O Ed. pelo o que eu estou entendendo, ele ficou ok. O 42 que é o L. ficou em Física, Química.

(174) PB- E o Ed.?

(175) CP- O Ed. ficou em Geografia, Física e Química.

(176) PB- Acabou né?

(177) CP- Essa classe sim.

QUADRO GERAL – 3º CONSELHO DE CLASSE

| TURNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQUÊNCIA |
|---------------|--|---------------------|---|------------------------------|
| 1-18 | Composição da planilha de aspectos gerais da sala. Comentários. | CP, PP, PQ, PF, PM. | Expressão Oral. Planilhas. Aspectos Gerais da sala. | Argumentativa Explicativa |
| 19-26 | Repreensão aos professores – Exemplo de atuação com aluna. Comentários. | CP, PB, PH. | Expressão Oral. Planilhas. Aspectos Gerais da sala. | Argumentativa Explicativa |
| 27-38 | Atenção Dispensada a aluna- contradição. Posicionamento da sala quanto à aluna. | CP, PP, PB, PQ. | Expressão Oral. Planilhas. Aspectos Gerais da sala. | Explicativa Argumentativa |
| 39 | Resgate de informação sobre a planilha reflexiva - início do conselho. | CP. | Expressão Oral. Planilha reflexiva. | Argumentativa Descritiva |
| 40-43 | Presença do professor de Física. Promoção de alunos - critérios pessoais. | PB, CP, PP. | Expressão Oral. Tarjetas. | Descritiva Explicativa |
| 44-50 | Problemas dos alunos – faltas – notas – reprovação. | CP, PH, PQ, PB. | Expressão Oral. Tarjetas. | Descritiva Explicativa |
| 51-56 | Questionamento sobre o aluno. | CP, PH, PB. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 57-62 | Problemas dos alunos – coordenador solicita posicionamento dos professores. | PB, CP, PQ. | Expressão Oral. Diários. | Descritiva Explicativa |
| 63-65 | Verificação da sala da aluna. | CP, PB. | Expressão Oral. | Descritiva Explicativa |
| 66-76 | Professor de história do 2MS; Troca de sala da aluna. | CP, PH, PB, PP, PQ. | Expressão Oral. | Argumentativa Explicativa |
| 77 | Namoro da aluna. | PB. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 78-82 | Problemas dos alunos- desistência/ solicitação de comentário do professor. | CP, PB, PH. | Expressão Oral. | Descritiva Argumentativa |
| 83-87 | Faltas da aluna, ausência de atividades. | PQ, CP, PH. | Expressão Oral. Diários. | Explicativa |
| 88-93 | Comentários pessoais sobre o aluno- operação atestado. | PF, CP. | Expressão Oral. Diários. | Argumentativa |
| 94-105 | Rendimento do aluno em sala. | CP, PQ, PP, PB, PF. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 106-110 | Preenchimento da ata-final. Negação do preenchimento. | PB, CP. | Expressão Oral. Ata final. | Argumentativa |
| 111 | Continuação do conselho de classe. | PB. | Expressão Oral. | Descritiva |
| 112-113 | Comentário sobre aspecto físico do aluno após operação. | PQ, CP. | Expressão Oral. | Argumentativa Explicativa |
| 114-116 | Posicionamento do professor de Química. Questionamento sobre o aluno- faltas. | PQ, CP, PF. | Expressão Oral. | Explicativa Argumentativa |
| 117 | Falta de trabalho- notas do aluno. | PQ. | Expressão Oral. | Argumentativa Explicativa |

| TURNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQÜÊNCIA |
|---------------|---|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 118 | Questionamento do coordenador, retomando a planilha reflexiva. | CP. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 119 | Aluno não alfabetizado. | PF. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 120 | Questionamento quanto assimilação da matéria pelo aluno. | CP. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 121 | Posicionamento do professor sobre o assunto. | PP. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 122 | Questionamento sobre resultado do aluno. | CP. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 123 | Rendimento do aluno em grupo e individual. | PP. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 124-127 | Questões sobre os objetivos atingidos pelos alunos-trabalhos e notas. | CP, PP. | Expressão Oral. Diários. | Argumentativa |
| 128-131 | Opinião do coordenador-pedagógico. Visão dos professores – Visualização do aluno. | CP, PG, PF. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 132 | Aprovação de alunos sem condições. | PB. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 133 | Juízo de valor. | PQ. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 134-137 | Promoção dos alunos. Objetivos dos alunos alcançados. | CP, PP. | Expressão Oral. | Descritiva Argumentativa |
| 138-139 | Promoção dos alunos, falta de trabalhos- resgate da planilha reflexiva. Posicionamento do professor. Notas. | CP, PQ. | Expressão Oral. Tarjetas | Explicativa Descritiva |
| 140-146 | Ausência de avaliação, promoção, retenção, falta de atividade da aluna. | CP, PB, PF, PM. | Expressão Oral. | Explicativa Descritiva |
| 147 | Resgate da planilha reflexiva. | CP. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 148 | Posicionamento do professor. | PM. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 149-151 | Alunos desistentes problemas. | CP, PI. | Expressão Oral. Diários. | Descritiva |
| 152-154 | Doença do aluno. | PB, CP. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 155 | Problemas dos alunos. | CP. | Expressão Oral. | Descritiva |
| 156 | Desconhecimento do aluno por parte do professor. | PB. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 157-158 | Divergência de notas. | PQ, CP. | Expressão Oral. | Descritiva Explicativa |
| 159 | Aluno não alcançou o objetivo proposto. | PB. | Expressão Oral. | Explicativa |
| 160-161 | Questionamento do coordenador. Posicionamento do prof. | CP, PB. | Expressão Oral. | Argumentativa |

| TURNOS | CONTEÚDO TEMÁTICO | PARTICIPANTE | INSTRUMENTO | SEQÜÊNCIA |
|---------------|---|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| 162 | Problemas dos alunos - ausência de notas. | CP. | Expressão Oral. | Argumentativa Descritiva |
| 163-165 | Divergência dos números dos alunos /professor confuso. | PQ, CP. | Expressão Oral. Tarjeta. | Explicativa |
| 166-168 | Solicitação da nota do aluno/ Ausência da nota | PB, CP, PQ. | Expressão Oral. Diários, Tarjetas. | Explicativa Descritiva |
| 169-173 | Questionamento sobre a avaliação do aluno. Dúvidas para registrar notas. Posicionamento por parte do coordenador. | CP, PQ, PB. | Expressão Oral. Tarjeta. | Argumentativa |
| 173 | Rendimento do aluno (nº42) | CP. | Expressão Oral. | Explicativa Descritiva |
| 174 | Retorno à avaliação do aluno anterior do turno 172. | PB. | Expressão Oral. | Argumentativa |
| 175 | Posicionamento do coordenador quanto ao turno 174. | CP. | Expressão Oral. Tarjeta. | Descritiva |
| 176-177 | Finalização do conselho de classe desta sala. | PB, CP. | Expressão Oral. | Argumentativa |

Entrevista – (E1) – Maio/2005.

(1) P -Qual é a finalidade de traçar no início do Conselho de classe o perfil pedagógico e disciplinar do colégio?

(2) CP -Eu tinha lido alguma coisa, na época inclusive que eu adotei isso aqui, nós estávamos conversando muito sobre coordenação na escola. Eu fazia um curso com o professor Moacir Gadotti né? A gente falava a questão da democratização da escola. Então, naquele momento era uma discussão que existia, eu me lembro até que eu em uma das aulas nós falamos sobre o conselho de classe, a importância do conselho, como ele poderia ser dimensionado, em suma aquilo que nós poderíamos estar fazendo para aprimorar o conselho.

Quando eu elaborei esse modelinho, na verdade eu percebi que o conselho ficava uma coisa muito solta né, não existia uma sistematização do trabalho então, eu achei que era importante a gente fazer, traçar um perfil da sala, como é que os professores viam aquele grupo de alunos em relação ao comportamento, a assiduidade, ao aproveitamento, né, e a partir dessa conversa que seria uma espécie de... É uma espécie de uma forma de esquentar os motores (digamos assim) pro conselho. Então a partir dessa conversa traçaríamos um perfil da sala, uma idéia do que a sala era. A partir dessa idéia inicial nós passaríamos a analisar os alunos individualmente.

Então na verdade esse formulário, ele nasce dessa experiência na Pedagogia, né? Onde nós discutíamos essa questão, mas nasce também fruto da experiência pessoal, da minha experiência pessoal nos conselhos, observando né? Os conselhos em que eu participei e percebendo que faltava quem sabe, esse tipo de abordagem né? Quer dizer conhecer um pouco a sala, o comportamento dela, se ela era freqüente ou não né? Como estava o aproveitamento e utilizar esse material como uma espécie de reflexão inicial certo? Para no próximo conselho né? Já ter um caminho certo, porque essa folhinha já me daria algumas idéias.

Agora existe o medo, qual é o medo dessa folhinha? É que ela resolva “estigmatizar” uma sala, por exemplo, né?

Só que a folha em si não faz isso. Ela no máximo dá uma idéia né? Do que a sala é para os professores e a partir dela eu discuto com os alunos.

Você ia falar alguma coisa Mônica?

(3) P -Não é assim, em que medida que você acha que esses critérios podem ajudar no conselho de classe? Por que pelo que eu observei, você faz isso no início do conselho (isso), então quando chega à sala, antes de você comentar as notas, você aborda esses critérios (esses critérios). Então, em que medida que você acredita que esses critérios te ajudem a estar mediando o conselho de classe?

(4) CP -Mediando o conselho de classe! É verdade. Então eu acho assim, eles permitem ao professor pensar um pouco no grupo, no grupo que eles vão analisar em seguida né? Quer dizer, como é esse grupo em termos de comportamento? Ah! Funciona! Não funciona!

Existe um grupo isolado na sala que tumultua a aula, né? Por que tumultua? Será que não tem alguma coisa que a gente possa fazer? Quer dizer, esse tipo de coisa é pensado, a gente aborda logo de início e depois analisa os casos individualmente. Então, de certa forma isso baliza o trabalho, ajuda a gente a pensar no grupo de uma maneira mais próxima.

Porque eu poderia também dar início ao conselho simplesmente analisando número por número, a matéria que ele ficou abaixo da média e assim por diante, mas eu acho que não! Eu

acho necessária uma reflexão inicial, a respeito da sala do grupo, e a partir dessa reflexão né? Caminhar para uma análise individual. Acho que a coisa pode caminhar por aí.

(5) AC -Como chama a mãe do Jean?

(6) CP -É. Ira

(7) AC -Ela está no 1FA?

(8) CP -Isso! Por que?

(9) AC -É que o aluno perdeu os cadernos e querem saber se vieram entregar. Eu já procurei e não achei.

(10) CP -E nada né? Aqui também não tem. Eu separei para lá, mas eu verifico tá?

(11) AC -O nome dela correto é Iranique.

(12) P -Em quais momentos do bimestre é utilizada essa planilha? Você constrói ela no conselho de classe?

(13) CP -Isso!

(14) P -Ela é encadernada, todos em ordem por sala?

(15) CP -Exato, é.

(16) P -Mas em algum momento ela é utilizada ou...

(17) CP -Então, aí sim! O que a gente faz, isso que é o interessante; depois que eu tenho essa planilha, eu vou à sala de aula e converso com os alunos. Então, o que eu falo para esses alunos? “Pessoal vocês sabem o que é o conselho de classe?” “Ah! Sabemos” ou “não sabemos” Eu explico o que é o conselho, qual é a importância do conselho no processo pedagógico da escola, certo? E dou a eles uma idéia do perfil da sala, para os professores.

Como os professores vêem o grupo, tá, evidentemente que eu tenho cuidado para falar isso, porque muitas vezes o professor né? Fala de um jeito que pode magoar o aluno.

Então eu coloco: o comportamento tá regular, você poderiam melhorar. Alguns professores têm reclamado um pouco da falta de comportamento, de uma conversa excessiva né, então, eu costumo dar esse toque para eles.

Eu acho importante dar esse feed back para eles, para ele ter uma idéia do que aconteceu e desmistificar a idéia do conselho, né. Senão, parece que o conselho é um bicho de sete cabeças, né? Uma reunião onde os professores sentam para falar mal dos alunos; e não é essa idéia, a idéia é de fato analisar o grupo, analisar individualmente a situação de cada um, e na medida em que eles examinam o grupo a gente dá uma olhada, quer dizer, quais são as características desse grupo, como eles se apresentam. Eu acho importante dar esse feed back então logo após o conselho, para ele ter uma noção de como foi o conselho, do que foi discutido. É uma forma de envolvê-lo.

Na verdade, o ideal no caso do conselho, seria envolver o aluno pessoalmente né... de acordo com a legislação. Você entrou em contato com ela, quer dizer, seria interessante que houvesse a participação de pelo menos um aluno no conselho; agora, existe uma enorme resistência por parte dos professores em relação a essa questão, eu já há um ano e meio atrás, dois anos, cheguei a ler a legislação a respeito do conselho de classe, que na legislação está muito clara a necessidade da presença de um aluno né? Porém os professores, naquele momento, pelo menos naquele momento, recusaram-se a aceitar a presença desse aluno no conselho, não sei por que exatamente, poderia me explicar porque, acho que até seria um certo medo, seria uma mudança muito radical de acordo com eles, porque nós estaríamos abrindo um “momento sagrado”, um “Olímpo”, o conselho é isso né? Na visão de alguns professores as idéias de um momento sagrado onde eles podem estar discutindo, e onde eles exercem um poder político forte né? Então, a presença do aluno tiraria essa aura; digamos assim do conselho, essa idéia que existe.

(18) P -É qual é o seu papel, frente esses professores que tem uma essa visão do uso de poder?

(19) CP -Não, eu acho que é assim, nós temos que tentar fazê-los refletir sobre o papel do conselho. O conselho, na verdade, tem o objetivo de analisar essas salas, de analisar os alunos, o aproveitamento né, mas fora dessa idéia de um poder decisório né. Onde eu reprovou ou aprovo fulano ou ciclano. A idéia não é essa, a idéia é estar analisando, e verificar o rendimento desse aluno, como é que ele se apresenta, como é que ele vai, como está o aproveitamento dele, então quer dizer, nós não podemos simplesmente utilizar o conselho como uma espada de “Démocles” né? Como um momento onde você simplesmente decide “aprovo ou não aprovo”; acho que o papel do coordenador neste momento, é justamente alertar para isso, alertar o que é o conselho, evitar que o conselho vire uma luta de interesses, uma luta política, porque você percebe claramente isso, que muitas vezes formam-se dois ou três grupos de professores com idéias muito claras sobre educação certo? E começam a defender os seus pontos de vista arduamente, até a ponto de muitos se confrontarem, né? Verbalmente, nós temos casos ano passado, esse ano você não teve a oportunidade, triste oportunidade, mas no passado houve um confronto mesmo verbal, houve xingamento e tal, uma situação muito desagradável. Eu tive que interromper o conselho no meio, mas ali ficou muito interessante por que você percebia claramente que existiam concepções de educação diferenciadas, né? Uma professora que achava que tinha que segurar o aluno porque não tinha aprendido o suficiente da matéria dela, a outra que achava que não, que esse aluno era adulto, que já tinha condição de se virar na vida e portanto a escola não poderia reprová-lo por um problema ou outro. Ela deveria deixá-lo prosseguir na vida dele.

Então, é interessante, porque você percebe claramente concepções de educação diversa né? Que se chocam no conselho. Então o conselho é um momento onde a verdade aparece.

(20) P -Nesse momento você teve que parar o conselho?

(21) CP -Nesse momento eu tive que parar o conselho, pedir um pouco de bom senso às duas professoras, mas o meu pedido não foi atendido, tanto que eu tive que parar definitivamente o conselho e pedir para que no dia seguinte nós pudéssemos prosseguir né? Não havia condição, de fato os ânimos eram tão exaltados nesse momento, que não havia condição de prosseguir o conselho né? Então, foi uma coisa bastante complicada naquele momento.

Antes de iniciar o conselho, uma coisa que eu costumo colocar na lousa algumas frases tipo assim: respeitar a opinião do colega né? Permitir ao colega que expresse a sua opinião, são

frases né? Cujo objetivo é tentar lembrá-los disso, colocar assim, olha cada caso, cada realidade é uma realidade, podemos ter critérios comuns mais nós não podemos esquecer cada aluno é um aluno, cada universo tem características próprias, né? Então nesse sentido eu acho importante estar alertando assim. Então, eu acho que o coordenador é um mediador de fato, tá?

(22) P -O que é ser um mediador?

(23) CP -Ser mediador, é justamente tentar conciliar os interesses dos professores, né... as idéias que eles tem de educação, também levando a instituição, a escola, levando em conta os alunos presentes na escola, eles também tem interesses, nós temos que pensar numa questão por exemplo: em uma retenção em massa é uma coisa que funciona. Nós temos também, pensar também enquanto instituição, não adianta o coordenador simplesmente pensar como um conjunto de professores, como um todo porque muitas vezes pode levar a uma postura revanchista, a uma postura onde você quer através de uma reprovação grande de alunos, provar alguma coisa ao restante do grupo. Então, a gente tem que ter muito cuidado para não se deixar levar por esse tipo de coisa, né... e ter o bom senso para pensar a escola como instituição e qual o papel que ela exerce.

Quer dizer, até que ponto uma reprovação de grande número é interessante para a escola, até que ponto reprovar um aluno em uma única matéria, por ter se excedido em 10% número de faltas, será que isso é algo realmente necessário? Será que nós não podemos pensar situações como essa né...’ pensar em fazer recuperações paralelas, pode ser um caminho, quer dizer, acho que o conselho é um momento onde podemos pensar em alternativas né? O que podemos fazer para melhorar? Acho que o conselho evidentemente é um momento crucial, porque é um momento onde você determina muita coisa, mas é também um momento de aprendizagem do corpo docente, onde ele lida com questões concretas, ele é obrigado a tomar decisões claras e ele pode a partir das discussões, reflexões, que são trançadas no conselho; pensar em alternativas né? Eu acho que o conselho tem um papel transformador. Tem muitos professores que tem uma concepção de educação e mudam essa concepção em virtude da fala do outro, né... Eles começam a se convencer pela fala do outro, eu tenho casos, eu vou te relatar um caso muito interessante: eu tinha uma professora aqui na escola extremamente radical assim, né... Mas um radical no bom sentido, que ela fazia chamadas corretamente; bem no início das aulas e tal e eu tinha um grupo de professores mais “light”, digamos assim’ que faziam chamada no final da aula, eram mais maleáveis em relação a questão da frequência e tal. E essa professora um dia chegou no conselho e falou assim: eu não agüento mais ser do jeito que eu sou porque eu ajo certinho e os meus colegas não agem do jeito que eu ajo. Então eu vou mudar. Só que foi legal porque, assim, eu pensei que ela fosse descambar não fazer mais nada, chamada, e ia resolver virar bicho grilo da educação mas não, ela percebeu que o melhor negócio era o caminho do meio mesmo. Então ela começou a perceber que ela tinha alunos trabalhadores que não podiam chegar exatamente no horário porque tinham que comer alguma coisa antes de entrar na sala de aula pois não tiveram tempo de almoçar.

LEGENDA

P – Pesquisadora

CP – Coordenador Pedagógico

AC – Auxiliar de Coordenação.

Entrevista (E 2) –Junho/2005.

(1) P- Qual a relação da avaliação com o Conselho de Classe?

(2) CP- Eu acho assim, que a avaliação aparece constantemente neste conselho, né? Na verdade quando a gente pensa no conselho a gente, analisa o aluno como um todo e também o processo avaliativo, nós analisamos a questão disciplinar, né? O comportamento do aluno em sala, mas também aspectos do aprendizado e aí entra a questão da avaliação.

Então a avaliação aparece, algumas vezes aqui, por exemplo ausência da avaliação, quando o aluno falta na avaliação, ou simplesmente não faz a avaliação, ou aparece por exemplo professores dizendo mas na prova tal, ele não foi tão bem, ou então ele não consegue escrever corretamente ou ele não consegue elaborar nenhum cálculo, então essas faltas todas, esses discursos remetem a questão da avaliação, mostram que de fato a avaliação tem um peso razoável quando se trata do Conselho de Classe, né? Em função desses discursos, essas falas ou mesmo nas estrelinhas do discurso ligado ao... Conselho de classe

(3) P- Você falou que a avaliação tem um peso no Conselho de Classe. Explica melhor para mim. Em que sentido ? Que peso é esse?

(4) CP - Por exemplo, olha aqui tem uma fala de M. L. que diz o 25 comigo não tem nota e nem presença, mas aí entra um outro professor e diz, mas ele tem nota em Matemática. Aí você percebe que para chegar ao consenso do aluno são analisadas diferentes formas de avaliação porque com um professor ele faz e vai bem e com outro ele não faz? Alguma coisa, nós não sabemos exatamente, nós não paramos para analisar dentro do conselho, mas ao que parece existem diferentes tipos de abordagens que os professores fazem em relação à avaliação e isso acaba sendo importante, acaba aparecendo no discurso dos professores durante o conselho e a gente percebe na fala deles, o peso diferenciado que a avaliação possui, né? Nesse sentido... É peso no sentido que, a avaliação é algo importante sim, para a definição de um aluno no conselho. O professor analisa o que ele faz, a avaliação que ele fez ao longo do processo e a partir dessa avaliação ele toma uma posição, uma decisão do aluno.

(5) P- Quais critérios o professor utiliza nesse conselho para avaliar os alunos?

(6) CP- A gente procurou fazer uma avaliação do grupo como um todo, no caso a classe né? Mas a partir de um certo momento a gente faz avaliação individual, quer dizer como é que esse aluno foi com você ...

Na verdade nós partimos de critérios objetivos que são as notas finais e o número de faltas, né? Mas quando nos percebemos que existe uma discrepância de notas de algum aluno, por exemplo, um aluno que vai muito bem em Matemática e vai mal em Química ou muito bem em Português e mal em Física, então a gente tenta analisar a partir das avaliações que esse aluno teve, do comportamento naquela disciplina, o tipo de procedimento que ele teve para a gente avaliar esse aluno. Porque que ele teve esse resultado no final e a partir disso tomar uma decisão pela aprovação ou não daquele aluno.

(7) P- E onde que você consegue apontar para mim, nesta transcrição do conselho de classe, o seu papel? Fazendo essa mediação que você falou de ponderar a nota de um com a nota do outro, essa avaliação global?

(8) CP- Eu não sei se nesse conselho especificamente. Deixa eu dar uma olhadinha aqui, aí a gente analisa bem...

(9) P- Porque o que eu pude observar no conselho é assim, é que você fala o número do aluno...

(10) CP- Isso...

(11) P- Nome do aluno e a situação do aluno...

(12) CP- Isso, isso... Nessa sala especificamente não aparece essas falas, mas algumas vezes...ela vai aparecer em outras salas . Essa mediação é feita pela coordenação, no sentido de ponderar,

mas é muito complicado o seguinte, nós temos que perceber também que estamos lidando com professores que muitas vezes não...

São muito ensimesmados, e que acreditam que o seu processo é corretíssimo e não querem discutí-lo, tá? Algumas vezes é possível, existe uma abertura para eu chegar e dizer assim:

professor como é que ele pode ter tirado nota tão ruim em tal matéria e na sua não tirou? Né?

Será que há algum probleminha? O que está acontecendo? Mas tem que ter muito cuidado com esse tipo de fala porque essa fala pode ser mal interpretada, porque eu posso passar a idéia de que um professor é melhor do que o outro, obtive resultados mais positivos e isso acaba gerando no grupo uma certa mágoa, um certo desentendimento. Então eu não tenho usado tantas vezes isso, o que eu coloco são uns questionamentos, acho que aparece aqui, deixa eu verificar aqui... Deixa eu ver se eu acho...

(13) P- Esse aqui é o outro conselho

(14) CP- Eu acho que aqui é um exemplo, aquela mesma fala. Então viu CP, o 25, não 24, estamos no 25, comigo não tem nota, nem presença. Mas aí eu coloco um questionamento para a professora que eu disse isso. Mas ele tem 9,0 em Matemática, quer dizer por que será que ele não tem presença nem, nota com você? Comigo não tem nota nem presença. Por que será que ele não tem presença com você, nem nota e tem 9,0 em Matemática? A professora de Matemática estava presente na sala quando isto aconteceu. Aí ela intera: ele tem 19 faltas comigo, eu tô vendo aqui com você ele não assistiu aula, mas Matemática ele tem assistido. Aí a professora de Matemática diz: ele assiste e foi bem, né? Aí vem: Foi bem e ficou com 9,0, em outras matérias tem 7,0, 6,0, mas têm outras que ele tem 1,0.

(15) P- Então como você vê o seu papel, aí?

(16) CP- Interessante né? Eu jogo para o professor esse questionamento, mas porque algumas ele tem boas notas e outras não? E aí a partir daí, aqui (transcrição do conselho) não tem bem exemplificado, porque eu acho que não foi a temática desse conselho, mas algumas vezes a gente entra em problemas pessoais dos alunos, quer dizer, esse aluno trabalha em um estacionamento a noite e não pode vir na sexta feira e não pode chegar na primeira aula. A sua aula é de sexta- feira a primeira? É. Aí a gente começa a descobrir certas situações que no dia não ficam tão explícitas, né? Então, eu acho que a mediação se faz nesse sentido, agora nunca em uma imposição e sempre em um questionamento para levar o professor a refletir sobre isso, que ele mesmo utilize o questionamento para pensar um pouco o por que. Por que na matéria dele ele não aparece e em

outras ele aparece, né?

(17) P -O significado que você tem, com você, de avaliação foi construído no conselho de classe? Você partilhou esse significado com os professores? Você conseguiu construir?

(18) CP -Sobre avaliação?

(19) P -Sim, no conselho.

(20) CP -Não, no conselho não. Eu acho que o conselho seria o momento para isso, seria interessante até fazer esse tipo de coisa, mas eu acho que pela própria dinâmica dele ele não permite muito a gente lidar apenas com a questão da avaliação nós falamos da avaliação quer dizer ela na verdade e a base de todo sistema do conselho de classe, lógico quer dizer o professor parte da avaliação para a partir dessa avaliação tomar uma posição em relação ao aluno, evidentemente que entram outros fatores, né? Como esse aluno se comportou durante um tempo, como que ele se relacionou com a escola e assim por diante, entretanto nós sabemos que a avaliação está na base certo? Agora durante o conselho, quem sabe em função da dinâmica, do tempo que nós temos que é muito curto não dá para se discutir o processo avaliativo. Acaba sendo discutido mas nas HTPC'S, né? Em momentos que essa reflexão fica mais fácil para gente.

(21) P -Você acredita que o conselho de classe não teve momento para discutir a avaliação?

(22) CP -Eu acho, que foi em função da própria organização dele, né? Porque assim, você imagina é uma escola que eu tenho dois dias para realizar o conselho de 18 salas. Quando é atribuição do diretor o conselho de classe, entretanto na medida em que ele não pode realizar por "N" motivos, o coordenador acaba realizando esse conselho, né? Então quer dizer, fica tudo centralizado em um único coordenador, 18 salas em 2 dias. Então essa situação faz com que a gente tenha que sistematizar trabalho, daquele jeito que eu já te mostrei que é: estabelecer o perfil da sala, características de comportamento, assiduidade e aspectos cognitivos. E a partir daquele perfil pedagógico da sala, partir para análise individual dos alunos, só que isso é uma coisa que nós temos que fazer rapidamente e quem sabe a gente não discuta a avaliação. Isso não quer dizer que ela não aparece, ela aparece de uma forma diferenciada a gente percebe no discurso dos professores, falas que remetem a avaliação, as formas de avaliação como o professor constrói o seu objeto em relação aos alunos. Tudo isso aparece nas falas, né? Que é a idéia de representação, se a gente pega a fala dos professores, uma série de informações a gente vai ter informações que não necessariamente estão explícitas, mas estão entrelinhas.

(23) P -Você acredita que a gente possa mudar esse momento da avaliação no conselho de classe?

(24) CP -Apareça ela? Ou discutí-la?

(25) P -Realmente o que você acredita de avaliação...

(26) CP -Porque na hora sabe Mônica, o que acontece no Estado e também no particular, isso é uma questão do próprio sistema educacional né? É que nós trabalhamos no ritmo da fábrica, né? Quer dizer, o que acontece é que nós temos horário pré-definidos, uma organização muito

centrada no relógio, na questão do tempo e o que acontece é que essa forma de administração, da gestão, acaba dificultando uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores, né? Por exemplo em relação a avaliação. Então...

(27) P -Nós podemos mudar isso?

(28) CP -Podemos mudar mas...

(29) P -Mas se eu falar para você pensar e refletir algumas idéias, de repente a gente discutir juntos algo que a gente possa mudar?

(30) CP -Juntos podemos. Claro que podemos, mas a gente esbarra um pouquinho na questão da organização da escola, como ela está organizada e estruturada, mas o que não quer dizer que agente possa pensar em modificar ou incluir a questão da avaliação no Conselho de Classe, que eu acho que tem que pensar isso, como é que foi realizada a avaliação com esse aluno, quais foram os critérios que o professor utilizou, porque o resultado é esse, porque na verdade a avaliação vai ser o processo que vai levar a um dado resultado, então analisar o resultado e também analisar a avaliação.

(31) P -Então a nossa próxima tarefa é pensarmos juntos como mudar essa situação. E se é possível?

(32) CP -Podemos colocar, porque não! Nos próximos conselhos você vai estar acompanhando, agora eles estão no segundo termo que é o que vale ao 2º colegial. A partir de agora a gente pode no próximo conselho já, tentar INSERIR algumas coisas relacionadas a avaliação, né?

(33) P -Eu posso pedir para você pensar algumas mudanças?

(34) CP -Podemos, a gente pode pensar em alguns questionamentos a respeito do processo avaliativo, como ele se deu? No próprio início do conselho a gente poderia perguntar para os professores como foi o processo avaliativo da turma. Como foram realizadas as avaliações? O que vocês entendem por avaliação? Eu acho que isso é legal, quer dizer, foi feita uma avaliação contínua, ou não. Foi feito processo de recuperação no decorrer do processo do aprendizado. Tudo isso a gente poderia tá pensando e colocando, eu acho que é perfeitamente factível.

(35) P -Obrigada.

LEGENDA

P – Pesquisadora

CP – Coordenador Pedagógico

Entrevista E(3)- Setembro/2005.

(1) P – Qual é a importância da construção do perfil pedagógico para utilização no conselho de classe?

(2) CP – Nós adotamos um sistema de conselho que nós fazemos um perfil pedagógico e analisamos características de uma turma, né. E a partir dessa análise a gente tem uma idéia de como o grupo se apresenta. Você não acha que ao fazermos isso nós corremos o risco de homogeneizar a turma, de trabalhar com uma idéia única sobre o grupo e isso de certa forma tira o caráter de avaliação sobre cada aluno. Eu fico com um pouco de medo. Eu quando adotei o perfil pedagógico que você já teve acesso, eu fiquei me questionando se isso era bom ou ruim porque que na medida em que eu chego e elaboro o perfil eu ponho uma imagem do grupo, mas eu estou desprezando características singulares de cada aluno. O que você acha disso?

(3) P – Eu acredito que por um lado sim, você tem razão porque quando você fala como um todo, você perde alguns alunos. Você tem como resgatar algumas particularidades que alguém vai anotando para você. Mas uma questão que me preocupou e como nós estamos construindo avaliação com eles. Então é assim, você colocou na última entrevista que as provas, o prof. Trabalha do jeito dele, preocupação com as faltas. Que princípios nós estamos desenvolvendo com os professores. Quais critérios que os professores estão utilizando para a gente construir avaliação. Então, na hora que ele fala está reprovado ou não eu percebi no conselho de classe que a preocupação de vocês são as faltas e as notas, e aí vocês comparam como estão as notas com as outras disciplinas e a quantidade de faltas. Isso apareceu muito nas falas de vocês no conselho. Só não aparecia, por exemplo, em Português que os critérios x, y e z o aluno não alcançou, então isso não determinaria se ele era aprovado ou reprovado. Então acredito que isso faltou para os professores terem claro...

(4) CP – Sim, entendi.

(5) P – Realmente, quais são os pontos para estar aprovado ou não, porque eles falavam assim: Ah! Coitado esse trabalha, ou ela copiou o trabalho da amiga, foi ficando uma situação que se perdeu um pouco os parâmetros curriculares...

(6) CP – Entendi, perfeito.

(7) P – Vocês partem dos PCN'S no planejamento. Você analisa o planejamento é da devolutivas esse é o trabalho por escrito, na hora que vocês estão fazendo o trabalho realizado alguma coisa está faltando que você pode estar mediando isso. Esse foco eu queria ver com você. Se a gente partir de alguns critérios que os professores definem como fundamentais para aqueles alunos do EJA, de determinada série para serem cumpridos para serem aprovados ou não naquele bimestre ou no ano letivo deles que é de seis meses.

(8) CP – Certo.

(9) P – Eu vejo o Conselho de Classe, na realidade como um espaço de construção da avaliação. Não é uma avaliação no sentido mais restrito de prova, é avaliação no sentido mais geral, é um

momento de sentarmos todos juntos poder compartilhar os sentidos que os professores tem de avaliação e definir um significado único da escola como avaliação como um todo. Porque cada prof. traz o seu sentido, e essa coleta de sentidos que você esta fazendo dentro da teoria sócio histórica-cultural que eu estudo e que apóia a minha pesquisa a gente vai tirar um significado. Então o significado de avaliação para vocês, certamente é diferente da minha escola. Não vai ser o mesmo do colégio onde eu trabalho porque os professores têm outros sentidos e constroem um significado.

(10) CP – Exato.

(11) P – Aqui, o que eu senti é que eles não têm um significado compartilhado. Cada um se posicionava com o seu sentido e ponderava e aí a sua preocupação principal era o número de faltas, que eu percebi que é grande essa preocupação, se tirou nota ou não, se fez a prova ou não fez e aí não falavam de critérios, o que eles tem definidos com base nos Parâmetros Curriculares.

(12) CP – acho que assim Mônica, muitas vezes por causa do tempo do conselho é bastante complicado analisarmos algumas coisas, como a questão da avaliação. Eu acho que algumas vezes a gente analisa a questão da avaliação, eu tenho impressão, dentro da dinâmica do dia-a-dia, por exemplo, a coisa das HTPC'S, esses momentos de reunião permitem ao grupo pensar um pouco sobre avaliação, certo e tentar associar aos Parâmetros. Você acompanhou algumas HTPC'S eu não sei se nas que você acompanhou teve essa discussão. Mas a gente tenta mostrar essa coisa da avaliação significativa, tentar puxar para o cotidiano as preocupações do conteúdo e do processo avaliativo. Mostrar que a avaliação não é um instrumento único, né. Não tem que ter um instrumento único, mas algo diversificado que se deve apoiar, das estratégias que o professor escolhe para o processo avaliativo e assim por diante. Então eu acho que isso aparece mais nas discussões do cotidiano. No conselho por uma questão até que o nosso problema é a evasão, eu acho que essa preocupação aparece muito forte. Porque a evasão para nós é algo muito complicado, pois na EJA um dos grandes problemas é esse. Alunos que evadem constantemente e essa evasão continua leva a uma desestabilização dos cursos de EJA. Então eu acredito que essa seja uma preocupação devido a isso. Devido aos professores perceberem que há uma evasão muito forte e a questão do aprendizado que é muito heterogêneo pois as salas de aula existe um público mais velho com um público mais jovem. Isso exige do professor uma grande habilidade em lidar com esses dois grupos, duas realidades. Então pode ser que eles percebam que as coisas são discutidas mas não no Conselho. Eu acho importante colocar o que você colocou porque eu acho fundamental analisar a avaliação no Conselho. Na verdade ela aparece ali, o resultado aparece no Conselho. Não se discute, mas o resultado ta ali. Você analisa os discursos dos professores e do coordenador durante o conselho vai estar presente a idéia de avaliação.

(13) P – Não é só o resultado. A soma de todas as partes do processo, porque vocês podem reconstruir tudo o que foi feito...

(14) CP – Sim, sim.

(15) P - ...podem refletir sobre a prática e a partir daí buscar algumas coisas. Eu vi na HTPC alguma preocupação que você tem de passar, você separa alguns textos, documentários, passeios você enfatiza o que é importante o que eles podem estar avaliando, mas tudo isso fica muito na

teoria porque depois tem todo o processo para culminar no Conselho de Classe. Após o conselho saem os resultados.

Eu percebi naqueles questionários que você respondeu e os professores também sobre avaliação e conselho de classe que vocês tem uma preocupação, que vocês colocaram que é um espaço para estar discutindo sobre o processo de avaliação, mas aí o que eu percebi no conselho, uma preocupação muito grande, demasiada com as faltas, se ele fez ou não as tarefas, mas o que era para ser observado e discutido no conselho, que o prof. colocou no planejamento não foi feito. Aí eu fiquei me questionando, como você como coordenador pode mediar essa situação.

(16) CP – Podemos pensar em algumas reflexões sobre a avaliação né?

(17) P- Poderia ser assim, se agente partisse de uma planilha com os professores talvez se esse trabalho fosse feito em uma HPTC antes. E tivesse, a gente tirasse dos PCN'S...

(18) CP- Certo

(19) P-...aqueles critérios que eles tem que trabalhar na disciplina deles...

(20) CP- Certo

(21) P- Então na hora que eles falassem que reprovou que o aluno não fez nada a gente, você questionaria no conselho: não fez nada em que sentido? De repente, como foi esse aluno que não fez nada frente a esse critério que você colocou aí que são imprescindíveis para ele ser aprovado ou não?

(22) CP- Certo

(23) P- Trabalhar com essa planilha com eles. Eu vi a preocupação que tem que fazer a planilha de comportamento da sala por isso eu pensei da gente ter, do mesmo esquema que você trabalha, uma planilha com critérios, questão da gente estar desenvolvendo.

(24) CP- Isso

(25) P- Eu fiz uma de Inglês de um trabalho que eu apresentei em Sorocaba, na jornada de Língua Inglesa. Eu posso trazer para você dar uma olhada, você dar uma olhada, você vê mais ou menos o que eu estou falando.

(26) CP- Ah! Legal!

(27) P- Eu não sei se você acha legal?

(28) CP- Eu acho ótimo. Eu acho que falta, Mônica um preparo inicial nas HTPC'S, isso que você está falando, seria muito interessante. Se eu pudesse nas HTPC'S próximas ao Conselho fazer um trabalho de preparação dos professores. Aí pedi para eles analisarem. Pode ser que o Conselho fique, em função do tempo que nós temos, fique um conselho que efetivamente seja objetivo, digamos assim, em função do tempo, né? Mas se tiver uma reflexão anterior pode ser interessante.

(29) P- E mesmo assim, na hora que está falando os números fica falando aprovado, reprovado. Teve um conselho até que você brincou falando se o aluno ia para o trono ou não ia. Lembra?

(30) CP- É, né!

(31) P- Porque é uma preocupação, porque como fica uma coisa cansativa, a atividade conselho de classe, a gente acaba mesmo fazendo uma coisa mecânica.

(32) CP- Mecânica, certo.

(33) P- Como uma linha de produção mesmo...

(34) CP- Exatamente

(35) P- ...O aluno entrou assim, não saiu como eu queria então ele está reprovado. Não tem essa reflexão nem essa construção por parte dos professores. Ele não saiu do jeito que eu queria por quê? O que eu oportunizei ao mesmo aluno a estar desenvolvendo?

(36) CP- Eu acho que nas HTPC'S precisamos verificar o que é possível, analisando sala por sala, caso por caso para chegar ao conselho como uma posição pronta porque o conselho é em função do todo.

(37) P- A HTPC'S seria como um pré conselho?

(38) CP- Isso. Acho que isso seria muito legal! Essa idéia é ótima. E aí eu conto com a tua sugestão da planilha, como você organizou, certo? É como eu podia estar adaptando esse documento para o meu público, para a minha dinâmica de trabalho.

(39) P- Por que continuaríamos trabalhando com o público massa como você está preocupado com a planilha de comportamento, só que os professores estariam refletindo sobre a atitude deles dentro de classe. A gente sabe que os professores tem esse problema, que é tão corrido a vida dos professores que a gente não reflete na ação que a gente teve, e também quando vai refletir é depois e aí já passou. Ele muitas vezes não retorna.

(40) CP- Eu acho que é por aí.

(41) P- A gente não tem no conselho a presença dos alunos...

(42) CP- É verdade.

(43) P- Nós não temos porque vocês não convidam ou...

(44) CP- Nós não convidamos.

(45) P- E vocês não tem interesse, porque na lei diz dá importância e obrigatoriedade.

(46) CP- Sabe, quando eu entrei aqui na coordenação eu tive essa idéia. Eu falei assim: os alunos poderiam participar. E quando eu falei isso parecia que o mundo ia desmoronar, por isso é uma coisa complicada. Eu não sei em outras escolas como acontece, se acontece. Porque o que acontece é o seguinte a gente tem muita coisa em sigilo. O que é conselho? A princípio deve ser algo sigiloso, a gente tem essa concepção que não é a concepção correta. A gente tem uma idéia que o conselho deve ser algo sigiloso porque é o espaço onde o professor pode se expressar livremente, expor as suas idéias a cerca dos alunos participam do conselho isto é visto como uma ingerência, como sei lá, algo que você está observando o professor uma intrusão. Então os professores não aceitam bem essa presença. Eu aceitaria de bom grado se m problemas nenhum. Evidentemente teria que ser escolhido um aluno responsável, né? Que efetivamente tinha consciência. E nós temos muito deles aqui na escola, muitos. Existem muitos alunos responsáveis que tem uma belíssima idéia do que é a escola e a importância desses momentos.

LEGENDA

P – Pesquisadora

CP – Coordenador Pedagógico

Conselho de Classe – 1º bim. / 1º sem. 2005.

PERFIL PEDAGÓGICO E DISCIPLINAR – Termo: ____ - Turma: ____

1. Comportamento:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

2. Assiduidade:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

3. Aproveitamento:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

4. Necessidades especiais:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

5. Observações:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Assinatura dos professores:

| Professor | Disciplina | Assinatura | Professor | Disciplina | Assinatura |
|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

PLANILHA REFLEXIVA - INGLÊS

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|---|---|
| <p>→ Saber distinguir as variantes lingüísticas.</p> <p>→ Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</p> <p>→ Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.</p> <p>→ Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p> <p>→ Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA - HISTÓRIA

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|--|---|
| <p>→ Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</p> <p>→ Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p> <p>→ Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</p> <p>→ Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p> <p>→ Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos”.</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA: LÍNGUA PORTUGUESA

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|--|---|
| <p>→ Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de ações e de condutas sociais, como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir da vida social.</p> <p>→ Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</p> <p>→ Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p> <p>→ Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA : BIOLOGIA

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|--|---|
| <p>→ Reconhecer a biologia como um fazer humano e portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais religiosos e tecnológicos.</p> <p>→ Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos.</p> <p>→ Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente.</p> <p>→ Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente.</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA - FÍSICA

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTOES</u> |
|--|---|
| <p>→ Utilizar e compreender tabelas, gráficos e relações matemáticas gráficas para a expressão do saber físico. Ser capaz de discriminar e traduzir as linguagens matemáticas e discursivas entre si.</p> <p>→ Expressar-se corretamente utilizando a linguagem física adequada e elementos de sua representação simbólica. Apresentar de forma clara e objetiva o conhecimento aprendido, através de tal linguagem.</p> <p>→ Compreender a Física presente no mundo vivencial e nos equipamentos e procedimentos tecnológicos.</p> <p>→ Construir e investigar situações-problema, identificar a situação física, utilizar modelos físicos, generalizar de uma a outra situação, prever, avaliar, analisar previsões.</p> <p>→ Articular o conhecimento físico com conhecimentos de outras áreas do saber científico.</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA –QUÍMICA.

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|--|--|
| <p>→ Compreender e utilizar conceitos químicos dentro de uma visão macroscópica (lógico-empírica).</p> | <p>→ De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas?</p> |
| <p>→ Reconhecer o papel da Química no sistema produtivo, industrial e rural.</p> | <p>→ Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos?</p> |
| <p>→ Reconhecer as relações entre o desenvolvimento científico e tecnológico da Química e aspectos sócio-político-culturais.</p> | <p>→ Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos?</p> |
| <p>→ Reconhecer os limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da Química e da tecnologia.</p> | <p>→ Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente?</p> |

PLANILHA REFLEXIVA – MATEMÁTICA.

| <u>PCN'S</u> | <u>QUESTÕES</u> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → Identificar o problema (compreender enunciados, formular questões, etc.) → Procurar, selecionar e interpretar informações relativas ao problema. → Formular hipóteses e prever resultados. → Selecionar estratégias de resolução de problemas. → Aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações reais, em especial em outras áreas do conhecimento. → Relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade. → Utilizar adequadamente calculadoras e computador, reconhecendo suas limitações e potencialidades. | <ul style="list-style-type: none"> → De que forma as suas aulas levaram os alunos a desenvolverem as competências propostas? → Em quais momentos/circunstâncias o aluno não alcançou os objetivos propostos? → Que tipo de participação suas aulas proporcionaram aos alunos? → Em suas aulas, o que determina o sucesso da tarefa discente? |