



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LUCIANA SOARES MUNIZ

***O FÓRUM DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS
DIRECIONADOS À CONSTRUÇÃO DE UMA COLETIVIDADE***

UBERLÂNDIA- MG
2006

LUCIANA SOARES MUNIZ

***O FÓRUM DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS
DIRECIONADOS À CONSTRUÇÃO DE UMA COLETIVIDADE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Saberes e Práticas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Myrtes Dias da Cunha

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

M966f Muniz, Luciana Soares.

O fórum de classe numa Escola Pública: significados e práticas direcio-nados à construção de uma coletividade / Luciana Soares Muniz. - 2006.

250f.

Orientador: Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-grama de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

I. Avaliação educacional - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da.
II. Uni-versidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Edu-cação. III. Título.

CDU:

371.26

LUCIANA SOARES MUNIZ

O FÓRUM DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS DIRECIONADOS À CONSTRUÇÃO DE UMA COLETIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Saberes e Práticas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Myrtes Dias da Cunha

Uberlândia, 31 de julho de 2006

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha – UFU (orientadora)

Prof^o Dr^o Arlindo José de Souza Júnior – UFU

Prof^a Dr^a Adriana Dickel

UBERLÂNDIA-MG

2006

À família do firim fim fim,
que não tem fim,
pelo estímulo,
carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À Professora Myrtes Dias da Cunha, minha orientadora sábia, pela acolhida compreensiva, perseverança, confiança, dedicação, orientação valiosa e o carinho essencial para a construção deste trabalho. A você minha eterna gratidão!

Aos Professores Arlindo Souza Júnior e Sandra Cristina Fagundes de Lima, integrantes da banca de qualificação, pelas sugestões valiosas para a condução desta pesquisa.

À Professora Olenir Maria Mendes, pela atenção e disponibilidade em atender-me e por suas valiosas sugestões.

À Professora Dr^a Adriana Dickel, pela disponibilidade de partilhar conosco do presente trabalho.

Aos meus filhos Hiago e Yasmin, pelo o carinho e simplicidade, que me fortaleceram na construção deste trabalho.

Ao meu marido Carlos, pelo incentivo, colaboração e amor, que enriqueceram a trajetória desta pesquisa.

A minha mãe Lucimar e a meu pai Osiris, que, com suas palavras de carinho e confiança, elevaram minha auto-estima.

Às minhas irmãs, Vanessa, Lara e Larisse, por tudo que me ensinam. Em especial, à Vanessa, a virtude da fortaleza, sua força, maninha, é para mim exemplo de vida.

À memória de minha tia Aidê Soares de Souza, pelo exemplo de dedicação, força e sabedoria dispensados à docência.

Às minhas avós Lina e Ótilia, pelas preocupações com meus estudos e a torcida pelo meu sucesso. Agradeço, simplesmente, por vocês existirem em minha vida.

À memória de minha sogra Maria Helena Nunes, pela simplicidade e alegria de aprender.

À minha cunhada Kátia Cristina, pela alegria e pelo amor dispensado a nossa família.

À Maria Lúcia Silva, profissional da ESEBA, pela acolhida gentil e valiosas contribuições com materiais e, principalmente, com seu sorriso, fonte de esperança e garra.

À Eliana Carleto, professora da ESEBA, pela disponibilidade e atenção, o meu muito abrigada!

A todo o grupo da ESEBA, escola pesquisada, pela confiança e disponibilização para realização do presente estudo.

À Maria Helena, pelo apoio fundamental na pesquisa bibliográfica, ao seu carinho e atenção, meu muito obrigada.

À Dona Ione, pelas valiosas contribuições às palavras que compõem o presente trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Mestrado em Educação, pela atenção conferida em minha trajetória como pesquisadora.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
Que apanhe o grito que um galo antes
E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem
Os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
Se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

A escola constitui-se em um espaço-tempo de relações sociais. Partindo da premissa anterior, o objetivo do presente trabalho foi conhecer e analisar práticas e significados na construção de uma proposta coletiva de avaliação de uma escola. Tal objetivo levou-nos a participar do cotidiano de uma escola Pública Federal de Ensino Fundamental, em que estivemos realizando nossa pesquisa durante o ano letivo de 2005, participando de diferentes modalidades de reuniões, que discutiam o processo avaliativo escolar e também do dia-a-dia de uma sala de aula de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana. Por meio da presente pesquisa, confirma-se, para nós, a dinamicidade e a historicidade do cotidiano escolar, revelada na subjetividade da escola e de seus sujeitos. Imersos na rotina da escola, pudemos perceber seus limites e suas possibilidades para os sujeitos se reunirem, discutirem e realizarem os Fóruns de Classe. Verificamos, na escola, a existência de um discurso que visa a construção de um processo de avaliação qualitativa e coletiva, mas, em práticas ou ações relativas ao Fórum de Classe, as características que prevalecem ainda são burocracia, hierarquização, ritualização e autoritarismo. Portanto, em relação ao período em que desenvolvemos nossa pesquisa, podemos dizer que o Fórum de Classe na ESEBA consistiu um processo em que o discurso avança, ou seja, apresenta-se como um momento de amplo diálogo e reflexão, porém, na prática, o que se tem é a realização de um ritual avaliativo que tenta disciplinar o comportamento dos alunos e que também estimula tais sujeitos a internalizar os valores, as normas e o discurso da instituição e de seus professores, de uma maneira especial, por intermédio de práticas grupais. Deste modo, destacamos que a construção de uma prática avaliativa democrática e coletiva na ESEBA permanece sendo uma meta que ainda está por ser materializada; isto implica, entre outros desafios, estabelecer relações em que todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizado possam se expressar e ser ouvidos.

Palavras-chave: Cotidiano; coletivo; avaliação; fórum de classe.

ABSTRACT

School constitutes itself in social relations of time and space. Having in mind what was just said, this dissertation aims at knowing and analyzing practices and meanings in the collective proposal of evaluating a school. Such an aim took us to participate of an every day life of a public elementary school (ESEBA) where we had been carrying out our research in 2005. At this school, we had the opportunity to be in different kinds of meetings, which allowed us to discuss the process of evaluation as well as the daily life of a classroom of the second grade of the basic cycle of human formation. Our research confirms the dynamicity and historicity of everyday life in school, which could be seen in the subjects. By being part of the routine of the school, we could realize its limits and possibilities in order to make the subjects get united, discuss and make their classroom meetings. We could find, on the one hand, that, at this specific school, the existence of a discourse that intends to construct a qualitative and collective evaluation process. But, on the other hand, we could also realize that there are practices or even actions related to the classroom meetings in which what one can see is bureaucracy, hierarchy, ritualism and authoritarianism. Therefore, if we can consider the time we spent in this school in order to carry out our research, we can say that the classroom forum was a process in which a certain emancipating discourse takes place, that is, it shows itself as wide moment of dialogue and reflection, although in practical terms what one can really realizes is an evaluative process which tries to discipline the behavior of students. This discourse also stimulates students to internalize values, rules, and the discourse of the school and teachers, especially by practices developed in groups. Thus, we have pointed out that the construction of a democratic and collective practice of evaluation still remains as a goal to be concretized at ESEBA. This implies, among other challenges, that it is necessary to establish relations in which those subjects involved in the process of teaching and learning can express themselves and be heard.

KEY-WORDS: school everyday life; collectivity; evaluation, classroom meetings.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Momentos da presença da pesquisadora na ESEBA	94
QUADRO 2- Formação dos docentes efetivos e substitutos da ESEBA – 2005.....	113
QUADRO 3- Comissões da ESEBA – 2005	114
QUADRO 4- Organização da ESEBA em Áreas de Conhecimento e Setores de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem	117
QUADRO 5- Reuniões oficiais dos profissionais da ESEBA – 2005	120
QUADRO 6- Organização do tempo escolar em Ciclos de Formação Humana na ESEBA	122
QUADRO 7- Quantidade de Alunos da ESEBA por Ciclo de Formação Humana – 2005	123
QUADRO 8- Documentos que compõem a pasta “Fórum de Classe Set.2003 – 2004-11-27”	132
QUADRO 9- Resultado da Votação na Reunião de Conselho de Coordenadores das Áreas de Conhecimento sobre a pontuação no Fórum de Classe da ESEBA.....	172
QUADRO 10- O que pode e o que não pode fazer no cotidiano da escola: aspectos apresentados por alunos e professoras no 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana no Fórum de Classe/ 3º trimestre de 2005.....	208
QUADRO 11- Aspectos positivos da turma do 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana expostos no Fórum de Classe/ 3º trimestre de 2005	222

LISTA DE SIGLAS

CARO ALUNO- Coordenação Acadêmica para a Relação e Orientação ao Aluno e Professor

CPA- Reunião de Conselho Pedagógico e Administrativo

ESEBA- Escola de Educação Básica

MI- Memorando Interno

PGI- Plano Global Integrado

SEAPPS- Setor de Apoio Psicopedagógico e Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - UMA TRAJETÓRIA SINGULAR DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	13
1 COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
1.1 Cotidiano, constituição do sujeito e subjetividade	33
1.2 Cotidiano escolar e relações sociais	44
1.3 Democratização do cotidiano escolar: algumas questões	48
2 AVALIAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR	59
2.1 O processo de avaliação e a questão da mensuração dos resultados	65
2.2 Avaliação como relação: uma perspectiva de coletividade escolar.....	76
2.3 Conselho de Classe: algumas discussões atuais	82
3 METODOLOGIA DE PESQUISA: HISTÓRIA DE UM PERCURSO	89
4 ESEBA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO ATUAL.....	107
4.1 ESEBA: um pouco de história sobre a constituição deste grupo	108
4.2 O Fórum de Classe na ESEBA	129
4.2.1 A construção do Fórum de Classe: os sujeitos desse processo	135
4.2.2 Dinâmica do Fórum de Classe: ritualizar para homogeneizar	140
4.2.3 A burocratização do cotidiano escolar: seus significados na escola	149

5 (RE) ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM DE CLASSE EM 2005:	
MAIS UMA TENTATIVA DE IMPLEMENTAR O COLETIVO.....	160
5.1 Organização e interações na escola: reuniões do cotidiano escolar	163
5.2 Consenso e diferenças na ESEBA: alguns significados	172
5.3 Comissão de avaliação: tentando construir uma proposta comum para a escola.....	180
5.4 Uma proposta de Fórum de Classe e o seu acontecer na sala de aula	189
5.4.1. A nota como desculpa: uma estratégia de controle para o Fórum de Classe	196
5.4.2. Fórum de Classe na ESEBA: uma via de mão única.....	203
5.4.3. Burocratização e hierarquização: impasses em direção a uma coletividade	212
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
7 BIBLIOGRAFIA.....	235
8 ANEXOS.....	243
<i>Anexo A – Ficha de consulta a alunos e professores.....</i>	<i>244</i>
<i>Anexo B – Ficha de auto-avaliação dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental</i>	<i>246</i>
<i>Anexo C – Ficha de auto-avaliação dos alunos do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental</i>	<i>248</i>

INTRODUÇÃO

UM PERCURSO SINGULAR NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*É tudo forma e se transforma
cada um é único
são outras caras, outras taras
outras falas são
eu quero é ser amada
e não quero dizer outra coisa
com outra palavra não
porque bela é a palavra do poeta
que eu não sou
não se venda o olho que vê – não
se venda
pensar em John Lennon é pensa –
não se vende
e alguém pensa no meu ouvido?
E alguém pensa no meu ouvido?*

(Leila Pinheiro, In: Eu quero é ser amada. CD Outras caras)

Apresentar o caminho que nos instigou a formular o problema de pesquisa é cada vez mais desafiante, pela historicidade de nossas vidas e pelo constante processo de construção de conhecimento, que nos levam a pensar o nosso problema de pesquisa e as transformações pelas quais passamos no decorrer de nosso aprendizado como pesquisadora.

Desta forma, destacamos como relevante o processo de formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, com o qual sempre buscamos nos relacionar de forma intensa, com participação e envolvimento nas atividades propostas pela própria universidade e outras instituições. Essa formação possibilitou-nos produzir um olhar atento às questões educacionais que permeiam o cotidiano escolar, como, por exemplo, o comportamento das crianças, a avaliação do processo de ensino-aprendizado, o planejamento de aulas, o trabalho com projetos, o desenvolvimento da criança, enfim, a escola e a sala de aula como espaços-

tempos significados ou subjetivados pelos sujeitos e por todos os que estão envolvidos no ensinar-aprender.

Ainda no curso de Pedagogia, chamavam-nos a atenção as diferentes metodologias utilizadas pelos professores do curso, diferenciadas posturas e concepções que, a cada instante, eram produzidas por aqueles. Ressaltamos que nosso olhar, que sempre foi atento para as diferenças nas aulas ministradas, levou-nos a formular uma indagação acerca da relação do grupo da escola com a sala de aula, ou seja, questionávamos como era possível que em um trabalho pautado por constantes reuniões entre os professores do curso de Pedagogia produziam-se atividades de ensino tão fragmentadas?

Nesse sentido, vivenciamos, no curso de Pedagogia, um dos quais visa à formação de professores, um trabalho educativo fragmentado e consideramos que o trabalho em uma instituição de ensino superior necessitava de objetivos e ações comuns – não para negar as diferenças e singularidades de sujeitos e Áreas de Conhecimento, mas para que possam existir convergências no trabalho pedagógico.

Ao pensar no trabalho educativo desenvolvido no curso de Pedagogia, surgiu em nós uma preocupação com o que era dito e o que era feito no próprio curso. Estudamos e debatemos experiências com uma avaliação de cunho qualitativo, entretanto, experimentamos, muitas vezes, uma avaliação extremamente quantitativa. Além do mais, estudamos o ensino-aprendizado como um processo dinâmico, porém não tivemos a oportunidade de vivenciá-lo plenamente como tal, pois muitas aulas eram pautadas em posturas extremamente rígidas, com aulas expositivas e provas que não exigiam de nós raciocínio e nem criatividade, mas, sim, reprodução. Perguntávamo-nos por que isso acontecia.

Salientamos que, no primeiro ano do curso de Pedagogia, fomos nos aproximando e interando-nos acerca da avaliação, por meio da disciplina de Didática. Tal disciplina despertou em nós o interesse em aprofundar nossos estudos e, assim, buscar vivenciar uma prática de avaliação democrática em contraposição a uma postura autoritária e punitiva, que norteou nossa formação anterior à graduação e, em alguns momentos, na própria graduação.

As discussões acerca da avaliação escolar fizeram-se presentes para nós, com maior intensidade, com nossa participação no Grupo de Estudos em Avaliação (GEA)¹, tal grupo surgiu, principalmente, do interesse de alunas do curso de Pedagogia e da Professora Dra. Olenir Maria Mendes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU -, com o objetivo de discutir, estudar e pesquisar sobre a temática avaliação.

O GEA constitui para nós um importante momento de nossa formação, pois conviver com tal grupo possibilitava uma riqueza de pensar em conjunto e valorizar a percepção da singularidade de seus integrantes, pois, de certo modo, somos únicos, mas aprendemos na relação com o outro. Com as discussões e leituras sobre avaliação, dialogamos com Freitas (2003), Hoffmann (2004), Luckesi (1997), Perrenoud (1999), Romão (1998), Sobrinho (2002), Vasconcellos (2003; 2000), dentre outros e fomos construindo uma forma de pensar a escola como espaço de relações e entendendo a avaliação como um caminho para a coletividade.

Nossa participação no GEA propiciou a vivência de momentos de diálogo e construção de conhecimento pelos sujeitos do grupo. Fomos, ao longo dos dois anos, com dois encontros em cada mês, com duração de duas horas, nos questionando sobre a importância das relações sociais na constituição dos sujeitos,

¹ Atualmente o a sigla do grupo é GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Escolar).

a forma como estas sedimentam ações e constroem a subjetividade social das pessoas e do próprio grupo. A possibilidade de dialogar, participar e auto-expressar-se, no grupo sobre avaliação escolar, levou-nos a considerá-lo como uma via que pudesse permitir a estruturação de uma coletividade.

Destacamos, também, que, no curso de Pedagogia, vivemos momentos relevantes, em que as opiniões dos alunos eram ressaltadas por alguns professores e ocasiões em que o trabalho realizado estava em consonância com os objetivos do curso. Por isso, percebemos que diferentes maneiras de ensinar revelam a singularidade de cada professor na convivência com um grupo de alunos e com a instituição.

Enquanto cursávamos a Pedagogia, a possibilidade de trabalhar numa escola da rede particular enriqueceu as discussões realizadas no âmbito do curso de graduação e, também, proporcionou-nos uma experiência como professora, a qual ocorreu, primeiramente, na Educação Infantil e, depois, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse contato direto com a escola revelou-nos um universo plural, dinâmico, permeado por contradições e ensinou-nos que a escola é um local de trabalho, de construção e também um espaço-tempo que necessita ser constantemente questionado pelos educadores, visto estar em constantes transformações e, por isso, constitui-se num importante locus de pesquisas.

A atuação como docente de um 4^a ano do Ensino Fundamental marcou nossos questionamentos, visto ser um momento em que percebemos serem mais presentes as interferências do grupo da escola no cotidiano da sala de aula. Podemos observar isso, a partir da passagem de uma professora polivalente na referida turma, para no ano posterior, no 5º ano, o trabalho educativo ser realizado com vários professores de áreas específicas. Normalmente, tais interferências não

são totalmente explicitadas e levadas em consideração no dia-a-dia da instituição, mas podem influenciar o trabalho do professor e dos alunos na sala de aula.

A esse respeito, formulávamos vários questionamentos acerca da instituição Vivendo e Aprendendo² em que atuamos; notadamente, sobre os cursos oferecidos pela instituição, no período em que exercíamos a docência em tal escola, para uma formação continuada dos professores, e os anseios da direção da escola por encontrar os resultados dessa formação na sala de aula, especialmente no tocante a uma filosofia de trabalho que confirmasse ou viabilizasse princípios comuns para a realização do trabalho pedagógico. Inquietávamo-nos sobre como poderia se dar a formação continuada e quais seriam os seus desdobramentos para a construção de um trabalho coletivo na escola.

Os temas trabalhados, nos cursos de formação docente que a referida Escola oferecia, eram entre outros, os seguintes: trabalho em equipe; etiqueta; inteligências múltiplas. Mesmo questionando a necessidade de tais temas para o trabalho educativo, o problema maior que enxergávamos nessa situação é que, após tais cursos, cada professor fechava-se em sua sala de aula e em si mesmo e não havia trocas de experiências no cotidiano escolar. Pelas características da rede particular de ensino, enfatizamos, nesse caso, o individualismo, produzindo uma certa necessidade de buscar um melhor desempenho por parte de cada profissional e dificultando um trabalho voltado para o coletivo.

Interessante perceber que, logo ao chegar à Vivendo e Aprendendo, já nos foi repassado que a linha pedagógica da escola era o construtivismo, e também nos foi dito que, para melhor conhecer a forma de trabalho da instituição, deveríamos experientiar o cargo de assistente de uma professora regente. A partir de nossas

² Por razões éticas, o nome da instituição particular em que atuamos e os nomes dos profissionais que participaram da presente pesquisa são fictícios.

inquietações e do trabalho que começamos a desenvolver, fomos notando uma forma singular de organização daquela escola e as relações desta com a não construção de um trabalho coletivo: o professor era individualmente muito cobrado para construir conhecimentos com os alunos, porém não vivenciava, no cotidiano escolar, a construção e reconstrução do conhecimento.

Outro fator relevante para a construção da presente pesquisa refere-se à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU), em que pudemos observar diferentes momentos da prática pedagógica. Um momento que nos instigou uma maior atenção foi a realização de uma avaliação nas salas de aula denominada: Fórum de Classe. Tal momento constituía uma auto-avaliação e avaliação do aluno pelos professores da turma e pelos alunos, conferindo ao aluno uma nota máxima de seis pontos.

A vivência com a modalidade de avaliação Fórum de Classe ampliou nossos questionamentos sobre a influência do grupo da escola no trabalho da sala de aula. Inquietávamos acerca da necessidade de um momento específico de avaliação de apenas um sujeito do processo ensino-aprendizagem e a valorização da nota naquele momento. Perguntávamos então, como o grupo se organizava para construir tal dinâmica de avaliação e outras atividades do dia-a-dia da escola.

Desta forma, iniciamos nossa pesquisa com a seguinte problemática: perceber de que maneira o trabalho de uma professora de 4º ano do Ensino Fundamental sofre interferência do grupo da escola.

Em meio a nossas discussões na universidade sobre as influências do grupo na constituição de cada professor e na constituição de um grupo de trabalho na escola, verificamos que poderia ser relevante realizar uma pesquisa que explicitasse formas pelas quais o grupo de professores, supervisores, coordenadores, direção,

dentre outros, atuavam ou não pela construção de uma proposta coletiva de trabalho na escola.

Nesse sentido, o trabalho de Cunha (2000) analisa e relaciona as características e a dinâmica de uma escola e o processo de constituição de duas professoras. Por isso, a autora, para falar do aprendizado dessas professoras durante um ano letivo, primeiramente analisa a subjetividade social da escola, destacando que:

[...] podemos dizer que o fazer dos professores é o que os constitui e que a produção do professor, no dia-a-dia da sala de aula está diretamente ligada ao contexto subjetivo da escola. A atenção para a subjetividade da escola, no âmbito de nossa pesquisa, justificou-se, segundo nossa compreensão, porque analisamos o processo de constituição das professoras no espaço-tempo da sala de aula; para isso, foi necessário conhecer o modo através do qual a escola foi produzindo suas significações e a relação destas com o fazer do grupo e dos sujeitos da escola (CUNHA, 2000, p. 240).

Por intermédio do estudo de Cunha (2000), verificamos que a formação e o trabalho do professor estão diretamente relacionados com o clima subjetivo da escola, ou seja, com a subjetividade social da instituição, enfim, com o grupo da escola. Sendo assim, pelo trabalho ressaltado anteriormente e as situações vividas no curso de Pedagogia e na escola Vivendo e Aprendendo, tivemos, inicialmente, na pesquisa de mestrado, o interesse em aprofundar a discussão dessa relação do grupo da escola em direção à construção (ou não!) de uma coletividade, entendendo, como Cunha (2000, p.240), que “os grupos e os sujeitos interpretam/significam aquilo que vivem e esta interpretação depende das relações estabelecidas”.

Em nossa trajetória como pesquisadora, vimo-nos questionando sobre: Como o grupo da escola constrói práticas que conduzem (ou não!) para um trabalho coletivo? Assim, tivemos o primeiro aprendizado decorrente desse questionamento

foi que passamos a diferenciar grupo e coletivo. Frisamos que, num primeiro momento, tomávamos grupo e coletivo como sinônimos.

Sendo assim, com as leituras realizadas por nós e as discussões nas orientações, fomos elaborando uma importante diferença entre grupo e coletivo. O próprio Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986) insinua uma diferença entre ambos os conceitos, embora, em grande medida, sejam tomados como sinônimos pelo senso comum; entretanto concebemos grupo e coletivo como contextos distintos; o grupo é entendido por nós como uma reunião de pessoas que possuem algo em comum, por exemplo, os estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia ou os professores aposentados da UFU e até mesmo os clientes de determinado supermercado. Coletivo, tal como o compreendemos, tem haver com grupos em que há um ou mais objetivo específico a ser alcançado, o próprio objetivo foi formulado ou construído pelo grupo, do mesmo modo que as estratégias e a trajetória para a consecução de tal objetivo também foram formuladas pelas pessoas. Este trabalho pode conferir uma identidade para esse grupo e o transforma em coletivo. Portanto, consideramos que, enquanto um grupo normalmente, constitui-se em função das circunstâncias, de certo modo, de forma natural, um coletivo é um tipo de organização que demanda intencionalidade para sua constituição, é algo ainda a ser construído, pois emerge da interação e do interesse do diálogo e da negociação.

No presente trabalho, tomamos como conceitos importantes, para discutir a relação entre os sujeitos da escola, no processo de construção de um trabalho coletivo: subjetividade social e individual, grupo, coletivo, intersubjetividade, avaliação e relação destes com o cotidiano escolar e da sala de aula. Tais conceitos se mostraram relevantes no processo de construção da pesquisa e se confirmaram como essenciais com a conclusão do presente trabalho.

Entendendo a complexidade do funcionamento da escola, buscamos delimitar nosso foco de análise, de acordo com as seguintes idéias de Nóvoa (1999):

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes Áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc (NÓVOA, 1999, p. 25).

A presente pesquisa apreende a estrutura física, administrativa e social da escola como elementos importantes a serem considerados no estudo do cotidiano escolar. Tendo em vista a questão que inicialmente dirigia o presente trabalho - de analisar a relação entre o grupo da escola e o trabalho educativo realizado na sala de aula -, optamos por realizar o nosso estudo em uma escola que defende um projeto de trabalho democrático e, para tal, possibilita, em seu dia-a-dia, diferentes momentos, individuais e grupais, de reflexão, discussão e encaminhamentos administrativos e pedagógicos para concretizar um projeto coletivo de educação. Percebemos que a ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, possui um trabalho que se aproxima aos aspectos anteriormente mencionados e por isso delimitamos tal escola como lócus de pesquisa.

Nosso primeiro contato com a escola realizou-se em outubro de 2004, em uma conversa sobre nossa pesquisa com a coordenadora da CARO-ALUNO (Coordenação Acadêmica para a Relação e Orientação ao Aluno e Professor), Bárbara, que já conhecíamos quando realizamos ali a disciplina Prática de Ensino e

Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Muito atenciosa, ela demonstrou interesse pelo tema da nossa pesquisa e nos expôs a necessidade de uma carta de apresentação, com o objetivo de formalizar, frente à direção da ESEBA, o desenvolvimento de nossa pesquisa naquela escola.

Redigimos tal carta de apresentação e a entregamos para a coordenadora de estágio e pesquisa da ESEBA, Valdinéia, que, posteriormente, agendou um horário para encontrarmos com a assessora pedagógica, Carmen, que organiza o trabalho pedagógico de toda a escola, para obtermos, assim, o parecer da escola sobre a viabilidade de nossa pesquisa na instituição.

Enfatizamos esses nossos primeiros contatos com vistas à autorização para que desenvolvêssemos nossa investigação na escola como relevantes para a constituição do nosso olhar sobre a maneira como se efetivam ali as relações. É interessante ressaltar a existência de uma certa burocracia que se revelou, nesse momento, com os diferentes encaminhamentos dentro da escola para obter a autorização para realizarmos nossa pesquisa. Desde então, começamos a prestar atenção na organização e dinâmica interna da escola. Constatamos que tal dinâmica é típica desse espaço.

O encontro com a assessora pedagógica, Carmen, do qual participou também a coordenadora de estágio, Valdinéia, foi de apresentação e organização de nossa pesquisa na instituição. A assessora nos relatou que a ESEBA constitui-se como colégio de aplicação e que não tinha restrição alguma a serem colaboradores de nossa pesquisa. Demonstraram interesse pelo tema e por sua possível contribuição para o trabalho cotidiano da Instituição. Nesse encontro, recebemos um crachá escrito “Pesquisadora”, o qual deveríamos usar para entrar e permanecer na instituição.

Tendo em vista que nossa pesquisa iniciou-se com a problemática: perceber de que maneira o trabalho de uma professora de 4º ano do Ensino Fundamental sofre interferência do grupo da escola, fomos no cotidiano da ESEBA percebendo uma forma singular de organização e observando o grupo de profissionais em sua totalidade. Sendo assim, fizemos mudanças em nosso problema de pesquisa. Inicialmente, havíamos optado pelo 4º ano do Ensino Fundamental, porém a ESEBA trabalha com professoras³ específicas para cada conteúdo ministrado a partir do 3º ano. Este fato nos levou a optar pelo 2º ano, para termos a oportunidade de observar uma professora polivalente⁴, e conhecer o trabalho de sala de aula de uma docente que ministra a maioria dos conteúdos e, por isso mesmo, relaciona-se por mais tempo – talvez seja possível dizer mais intensamente - com seus alunos.

No nosso primeiro encontro com as professoras dos 2º anos do Ensino Fundamental fomos bem acolhidas pelas três professoras; tivemos a oportunidade de explicar nossa pesquisa e obtivemos a disponibilidade de todas elas para estarmos em suas salas de aula. Uma dessas três professoras foi escolhida, dentre o grupo de professoras de 1º e 2º ano, para ser coordenadora da Área de Alfabetização Inicial e para o seu lugar, foi contratada uma outra. As outras duas professoras efetivas contavam 25 e 12 anos de trabalho na instituição. Então, naquele momento, optamos por observar a sala de aula da professora efetiva com maior tempo de trabalho na escola, com isso, pretendíamos construir respostas para o nosso problema de pesquisa, tal como formulado na sua primeira versão, antes de

³Nunes (2002) ressalta que o quadro docente da ESEBA é composto majoritariamente por mulheres (92%). Devido a esta realidade, utilizaremos, no presente trabalho, o termo professora, no feminino, para referirmo-nos ao corpo docente da escola.

⁴ O termo polivalente é utilizado no cotidiano da instituição pesquisada para designar o professor que ministra em uma mesma turma, os conteúdos de português, matemática, história, geografia e ciências.

começarmos na escola: qual é a relação entre o grupo da escola, seu jeito de ser e o trabalho educativo realizado na sala de aula?

Entendemos que fazer pesquisa no cotidiano escolar pode revelar-nos a dinamicidade e singularidade de cada instituição. Sendo assim, enquanto estivemos em tal espaço, fomos delimitando e materializando nosso problema de pesquisa. Desta forma, percebemos uma importante mobilização de toda a escola acerca do Fórum de Classe, uma vez que este constitui uma proposta de avaliação qualitativa para a comunidade escolar. O modo de formular, organizar e realizar dessa avaliação apresentou-se para nós como uma prática significativa, que permitiria formalizar e entender uma relação entre o grupo de professoras da ESEBA e o trabalho realizado em sala de aula.

Restringimos, então, nossas observações na escola para os momentos cujo foco fosse o Fórum de Classe. Essa opção permitiu-nos delimitar a nossa participação na escola aos momentos de discussões sobre o Fórum de Classe e observação da sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, ao vivenciar o cotidiano da sala de aula do 2º ano da professora regente Celina, percebemos diferentes atividades. Dentre todas as atividades realizadas, um momento de avaliação diária da aula chamou-nos a atenção: a “rodinha”. Esta atividade é realizada diariamente e consiste em duas partes: na escrita, em casa, de um relatório da aula por um aluno, que é escolhido pela ordem da lista de freqüência, e, depois, a leitura do relatório no início da aula, pelo aluno que o escreveu e, posteriormente, a avaliação dos outros alunos da turma e da professora, com base no trabalho do aluno. Para a presente pesquisa, o momento da “rodinha” parecia relevante por constituir-se em um processo diário de preparar e executar de uma avaliação do processo ensino-aprendizado, movimento conjunto,

segundo opinião da professora regente Celina, com o Fórum de Classe, que acontece trimestralmente.

Após o processo de qualificação da presente pesquisa, realizado em 17 de fevereiro de 2006, de acordo com a discussão, redirecionamos nosso trabalho para um foco de estudo cuja realização fosse viável, ao tempo de conclusão de nossos estudos, no Programa de Mestrado, e que mantivesse conexão com o nosso interesse inicial para a pesquisa.

Sendo assim, optamos por (re)formular nosso problema de pesquisa e o organizamos da seguinte forma: Perceber e analisar a organização do grupo da ESEBA, em torno do Fórum de Classe, tendo em vista suas práticas e significados, direcionados (ou não) à construção de uma coletividade. Desta maneira, utilizamos na presente pesquisa as observações acerca do Fórum de Classe ocorridas no cotidiano da ESEBA e o seu acontecer numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Tal problemática de pesquisa desdobrou-se nas seguintes questões fundamentais:

1. Qual é a história do Fórum de Classe na escola?
2. O que é o Fórum de Classe?
3. Como o Fórum de Classe é praticado na Escola?
4. De que forma a organização e a realização atuais do Fórum de Classe estão articuladas com a história da escola?
5. Em torno de quais idéias e/ou posturas sobre o Fórum de Classe o grupo da ESEBA (e/ou sub-grupos) se organiza?

6. Quem é o grupo e quais são os sub-grupos, como eles se organizam em torno do Fórum de Classe? De que forma manifestam-se as pessoas no grupo ou nos sub-grupos?
7. Qual(is) é/são o/s significado/s do Fórum de Classe que emergem nas diferentes modalidades de reuniões promovidas para discutir e organizar tal prática?
8. Em que medida e de que maneira a história, os significados e as práticas em torno do Fórum de Classe constituem o grupo da ESEBA? Ou como constituem e apresentam a subjetividade desse grupo?

Por fim, podemos afirmar que o objetivo geral é acompanhar a forma como a escola organiza o Fórum de Classe, tendo em vista conhecer e analisar as práticas e significados que permeiam a construção de uma proposta coletiva de avaliação.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho são:

- Caracterizar o Fórum de Classe apresentando seu processo de organização na escola;
- Identificar e analisar práticas e significados produzidos acerca do Fórum de Classe;
- Apreender em que medida a história, a prática do Fórum de Classe constitui o grupo da ESEBA.

Destacamos que, a partir do dia 05 de agosto de 2005, além de sermos pesquisadora, na ESEBA, passamos a compor, por meio de aprovação em Concurso Público para docente, o quadro efetivo da escola pesquisada, assumindo o cargo de professora regente de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Tal fato possibilitou-nos uma convivência ainda maior com o grupo pesquisado, uma vez que nosso contrato de trabalho é de 40 horas com dedicação exclusiva.

Desde o momento de nossa contratação como decente, mantivemos nosso papel como pesquisadora, principalmente, nos momentos em que as discussões eram sobre o Fórum de Classe, e isso implicou continuar a ouvir as discussões e prestar atenção aos acontecimentos para registrar e analisar práticas e significados produzidos em torno deste processo. Tal postura se manteve até o encerramento da pesquisa, com a realização do Fórum de Classe em 06 de fevereiro de 2006, relativo ao 3º trimestre do ano letivo de 2005⁵.

Em consonância com o trabalho realizado na instituição, as reflexões e as leituras que realizamos, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado de Cotidiano escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural, realizamos uma discussão acerca do cotidiano da escola, relacionando-o com o conceito de subjetividade social e individual. Nessa parte, apresentamos nossa compreensão sobre conceitos teóricos essenciais para o trabalho. Tais conceitos são: grupo, coletivo, relações sociais e sua relação com o processo de formação do professor.

No segundo capítulo, com o título Avaliação: limites e possibilidades no cotidiano escolar, buscamos apresentar concepções que permeiam as discussões acerca da temática avaliação, desenvolvendo uma reflexão teórica acerca do Fórum de Classe.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o nosso percurso metodológico, como forma de elucidar um caminho construído ao longo da presente pesquisa. Como pressuposto metodológico, enfatizamos nossa opção pela pesquisa qualitativa.

No quarto capítulo, cujo título é ESEBA: um pouco de sua história e organização atual, realizamos, por meio da análise de documentos e de

⁵ Por causa da greve das instituições federais de ensino, ocorrida de no período de 12 de setembro de 2005 até 15 de dezembro de 2005, o ano letivo de 2005 na ESEBA encerrou-se em abril de 2006.

observações no cotidiano escolar, um pequeno resgate da história da instituição pesquisada e caracterizamos sua organização atual; neste capítulo, apresentamos também a história, a constituição e o desenvolvimento dos Fóruns de Classe na ESEBA.

No capítulo V: (Re) Organização do Fórum de Classe em 2005: mais uma tentativa de implementar um coletivo, enfatizamos o processo de reconstrução da proposta de Fórum de Classe na ESEBA e o seu acontecer numa sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, buscando perceber os limites e as possibilidades deste para a construção de um coletivo na escola.

Na sexta parte, organizamos algumas reflexões engendradas com nosso estudo, enfatizando que um trabalho coletivo na escola é tecido pelos sujeitos nas relações cotidianas da escola. Ressaltamos que o Fórum de Classe, ao contrário de uma ação coletiva, constituiu um momento de ações individualizadas, ritualizadas, burocráticas e autoritárias em contraposição ao diálogo, reflexão e debate.

Logo após, estão as referências utilizadas para a presente pesquisa e os anexos, compondo-se de materiais elaborados pela Comissão de Avaliação para (re)construção da proposta de Fórum de Classe.

1 COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Quando observo um tecido, ele parece feito de fios coloridos independentes um do outro. Mas se olho com uma lente de aumento, verei que estão entrelaçados. Esses fios são como as situações da vida: alegria e tristeza, amargura e doçura, bons e maus momentos que parecem independentes, porém estão interligados e formam o tecido da vida. Não poderei escolher a cor que me toca mais, terei que aceitar todas. Quando um fio é puxado no tecido aparece uma falha e ele pode se desfazer.

Antonio Sylvie Craxi (1995, p. 19).

A presente pesquisa buscou desenvolver um estudo no cotidiano de uma instituição pública de ensino, com o intuito de acompanhar a forma como a escola organiza o Fórum de Classe, tendo em vista conhecer e analisar as práticas e significados que permeiam a construção de uma proposta de avaliação coletiva. Acreditamos que os estudos teóricos acerca das concepções que discutem o cotidiano escolar, fazem-se relevantes para compreendermos as vivências, os processos individuais e grupais que encontramos na escola pesquisada.

Desta forma, tencionamos, no presente capítulo, discutir sobre concepções e formas de compreender o cotidiano escolar, dentro de uma abordagem histórico-cultural. Com esse enfoque, acreditamos ser relevante também um estudo acerca da constituição dos sujeitos (individuais e grupais) e da subjetividade, ou seja, das maneiras como nos apropriamos do cotidiano escolar, constituirmo-nos como sujeito e formamos um grupo particular. Procuramos refletir, ainda, sobre concepções de coletivo na escola e sobre as formas de produzir conhecimento no dia-a-dia da escola.

A visão positivista da história escolar, que cristaliza e ignora a ação dos sujeitos na escola, tem sido superada por estudos que demonstram a historicidade do cotidiano escolar. Estudos como o de Ezpeleta e Rockwell (1989) permitem-nos compreender tal ambiente em movimento permanente, como uma trama em

construção, que articula histórias pessoais e coletivas. Uma concepção que abarca o movimento e as ações dos sujeitos como históricos.

Vivenciando, a cada dia, a pesquisa no cotidiano escolar, presenciamos um intenso movimento dos sujeitos que conferem à escola uma vida pulsante e social. Buscamos em Certeau (1996), uma concepção desse cotidiano que se contrapõe a uma visão positivista da história:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos opõe, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Peguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 1996, p. 31).

Colocamos um pouco do que nos fala Certeau (1994) no nosso processo de perceber a escola, principalmente, com nossos cinco sentidos (tato, paladar, olfato, audição evisão), e não apenas com a nossa reflexão ou consciência. Um cotidiano vivo e em movimento e que exige, segundo Alves (2001):

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de **mergulhar** inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentido de variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p. 17, destaque nosso).

Em busca de apreender o cotidiano escolar, nas suas diferentes lógicas e nuances, referenciamos-nos na idéia de “mergulho”, exibida por Alves (2001) na citação anterior, de sentir com intensidade e desenvolver uma visão que não

fragmenta, mas que procura produzir uma compreensão das experiências e dos momentos vivenciados na pesquisa.

Em nosso mergulho pela teoria, no intuito de conhecer, como Alves (2001), uma tecitura das práticas rotineiras da escola, encontramos em Penin (1989), com base em Lefebvre um conceito de cotidianidade, como sendo uma mostra de como o dia-a-dia se apresenta. Sendo assim, Penin (1989) comenta que os sentidos sobre a cotidianidade insistem em chamar a atenção sobre o homogêneo, sobre o repetitivo e sobre o fragmentário: os mesmos gestos, os mesmos trajetos, dentre outras atividades que desenvolvemos todos os dias. Assim, temos como características importantes da cotidianidade a homogeneização, a fragmentação e a hierarquização.

Destacamos que a concepção exposta acima não é apreendida pela autora, a qual faz uma crítica de visões que percebem o cotidiano pela: homogeneização, fragmentação e hierarquização. Deixemos falar Penin (1989):

Esta cotidianidade é percebida pela homogeneidade dos tempos cotidianos onde a medida abstrata do tempo, e não os ciclos naturais, comanda a prática social; pela fragmentação dos tempos cotidianos em que descontinuidades brutais destroem os ciclos e ritmos naturais à medida que obedecem à linearidade dos processos de medida e que dividem as atividades segundo uma ordenação geral decretada do alto; pela hierarquização dos tempos cotidianos onde a desigualdade de situações e instantes recebem designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas (PENIN, 1989, p. 22).

Salientamos que a citação acima explicita uma crítica da autora à idéia de cotidiano como uma dimensão negativa. Embora o cotidiano, normalmente, seja apenas visto como reprodução, Penin (1989) acredita que ele é também espaço-tempo de produção. Enfatizamos, assim, que é nessa dimensão cotidiana que as relações humanas ocorrem e permeiam as ações dos sujeitos.

A cotidianidade é construída pela singularidade dos sujeitos, que vivenciam tempos e espaços comuns de forma particulares. Assim, dialogamos com Ezpeleta e Rockwell (1989) para aprofundarmos o conceito de “vida cotidiana”.

O conceito de ‘vida cotidiana’ delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como ‘cotidianas’ apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a ‘pequenos mundos’, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 22).

No pulsar do cotidiano escolar, temos os sujeitos que articulam o processo educativo e suas ações, que não são meras repetições ou reproduções do que é estipulado. Segundo Certeau (1996), as ações cotidianas podem ser consideradas “artes do fazer”, produzidas por homens comuns, que, de um certo modo, utilizam ou reproduzem produtos de outrem, mas também fazem a si próprios: “artes do fraco”.

As relações sociais são apontadas por Duarte (2001) como balizadoras de um processo de apropriação singular da vida cotidiana. Assim, torna-se fundamental assimilar as relações sociais presentes na instituição para compreendermos o grupo e os sujeitos da escola. Desta forma, é importante entender a constituição do sujeito imerso nas relações sociais no cotidiano da escola.

1.1 COTIDIANO, CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SUBJETIVIDADE

Com base nas referências expostas no tópico anterior, apreendemos o cotidiano – dimensão em que se reproduz uma determinada organização social, mas também espaço-tempo de produção de ações que questionam e/ou superam uma organização social prévia – como contexto fundamental do processo de constituição de sujeitos na escola.

Sobre o processo de constituição do indivíduo e o cotidiano escolar, encontramos importantes contribuições em Cunha (2000), Fontana (1997), e Kramer (1993), entre outras autoras. Cunha (2000) propôs uma outra compreensão do processo de formação de professoras, de forma a entender o processo de constituição desse sujeito a partir dele próprio, seus saberes e suas emoções, e de acordo com o trabalho que realiza na rotina da sala de aula. Cunha (2000) buscou, com base na teoria histórico-cultural de Psicologia, elucidar a constituição do ser professor, entendendo este sujeito como um ser que é, ao mesmo tempo, social e individual. Defende a visão de cotidiano como movimento e construção e não apenas reprodução e alienação.

Fontana (1997) também, trouxe importantes contribuições para a nossa pesquisa. Dentre estas, ressaltamos sua discussão sobre a constituição do sujeito nos seguintes termos:

Apesar das relações de trabalho serem caracterizadas por um ritual, por regras sociais e relações de poder, que têm existência coletiva e que circunscrevem o que pode ser dito e feito (e como) no espaço dessas relações, a diversidade de papéis e de lugares sociais nelas em jogo, produz modos distintos e em contradição, de significar o vivido, de forma que não há um único modo de ser professora, de viver e de realizar o ato de ensinar e as atividades a ele adstritas (FONTANA, 1997, p. 192).

Desta forma, a autora enfatiza a formação do sujeito como resultado de um sistema social e singular, que incorpora marcas particulares da história de cada um. Destaca o sujeito como ser social que vivencia diferentes papéis em distintos lugares sociais que vão sendo significados de uma forma singular, o que leva a ações distintas no cotidiano escolar.

A pesquisa de Kramer (1993) enfatiza as formas como indivíduos - entendidos por ela como reais – vão, no dia-a-dia, na dinâmica interativa das práticas sociais, singularizando-se pela mediação da linguagem.

Para nós, as três autoras citadas acima convergem para um ponto de entender o sujeito como histórico e social, resultado de um movimento que se produz nas relações sociais, com outros sujeitos, e que se modifica com o decorrer do tempo e dependendo do espaço em que se insere. Buscamos dialogar com as diferentes autoras apresentadas anteriormente, com o objetivo de perceber como o professor constitui-se no cotidiano escolar, discussão que se aproxima do problema de nossa pesquisa, qual seja: perceber práticas, significados e sentidos de um grupo em torno da construção de uma proposta de avaliação coletiva que é o Fórum de Classe.

Buscar entender o sujeito numa visão histórico-cultural é percebê-lo como ser histórico, individual e social; por isso, almejamos conhecer as tramas do seu cotidiano e desvendar práticas singulares que envolvem uma busca de algo comum para a instituição.

O cotidiano escolar, entendido como movimento, por isso, flexível e dinâmico, permite compreender que os sujeitos nele envolvidos são os que conferem tais características ao mesmo. São as relações sociais que constituem a tecitura do

cotidiano escolar, o que, por sua vez, também constitui os sujeitos: entre grupo, subgrupos e sujeitos, há uma relação de mútua e variada influência.

Na tecitura do cotidiano escolar, entendemos que os sujeitos se apropriam das vivências sociais de um modo singular, o que se constitui e repercute no grupo da escola. Como Certeau (1994), podemos mencionar que os sujeitos não apenas reproduzem as regras que permeiam esse ambiente, eles apropriam-se delas e transformam-nas em táticas, opondo-se, assim, às estratégias de poder. Alves (2001), a esse respeito, comenta o seguinte:

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos ‘diferentes e interferentes’, dando origem a novas ‘maneiras de utilizar’ a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (ALVES, 2001, p. 46).

A presente pesquisa intenta compreender estratégias e táticas que sujeitos constróem no cotidiano da escola em torno de um processo avaliativo: o Fórum de Classe. Em nossa discussão sobre o cotidiano escolar, tencionamos reconhecer os sujeitos da escola, pois conferem a ela o sentido de social. Aqui, referimo-nos às professoras, aos alunos, à direção e a outros agentes envolvidos com o trabalho educativo.

Compreendemos as práticas rotineiras como formas de fazer e de vivenciar a escola, sendo assim, são singulares e históricas. Como Certeau (1996, p. 13), acreditamos “[...] na criatividade das pessoas ordinárias. Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Na vivência do cotidiano escolar, consideramos o sujeito como ser social e, por isso, na trama das relações que o envolvem em tal meio, tece sua maneira peculiar de participar, de estar e vivenciar o grupo e a sala de aula. É neste sentido que nossa pesquisa vem destacar quão importantes são as relações sociais tecidas no cotidiano para a constituição de sujeitos, sejam eles grupos ou indivíduos, e de suas práticas.

Certeau (1996) nos fornece um importante conceito de conveniência, o qual:

[...] representa, no nível dos comportamentos, um compromisso pelo qual cada pessoa, renunciando à anarquia das pulsões individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, com o fito de retirar daí benefícios simbólicos necessariamente protelados. Por esse preço a pagar (saber comportar-se, ser conveniente), o usuário se torna parceiro de um contrato social que ele se obriga a respeitar para que seja possível a vida cotidiana (CERTEAU, 1996, p. 39).

Entendemos que, na vida cotidiana, os sujeitos vivenciam relações intersubjetivas que possibilitam a formação de um “contrato social”; este contrato constitui-se como um mediador das relações entre os diferentes sujeitos e, por conseguinte, é uma forma que revela como o grupo ou grupos (sub-grupos) se articulam em seu dia-a-dia. Podemos ressaltar que o contrato não é algo estático, mas está em constante transformação, quase sempre constitui-se e perdura de forma tácita.

No entanto, destacamos que a conveniência é um comportamento que possibilita uma vida em grupo, em que as aspirações do indivíduo são acomodadas no grupo, tendo em vista alcançar uma vida conjunta.

Certeau (1996) apresenta um importante conceito de “prática social”, que revela a subjetividade de um grupo pelas vivências no mesmo. Assim, temos o seguinte:

[...] pode-se então compreender melhor o conceito de “prática social” esta é a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos ou ideológicos, ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso. “Prático” vem a ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na mesma medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente (CERTEAU, 1996, p. 39 -40).

Tal conceito de “prática social” reforça a idéia de que a instituição escolar caracteriza-se pelas relações entre sujeitos. Esse relacionar-se com os outros vai constituindo, no dia-a-dia da instituição, no dizer certeuniano, uma certa subjetividade ou identidade do grupo ou de grupos (sub-grupos). Desta forma, os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar assimilam e manipulam sentimentos, idéias, valores, práticas e ações nas relações sociais. Por isso, reiteramos a historicidade da vida rotineira como substância social.

Tendo em vista que o estudo das relações sociais na escola é fundamental para compreendermos os sujeitos e sua subjetividade, temos, em Rey (1996), um conceito de subjetividade:

[...] entendida como complejo sistema de formaciones y subsistemas psicológicos, estrechamente relacionados entre sí, donde los contenidos y su expresión funcional se manifiestan simultáneamente en múltiples y disímiles formas, teniendo sentidos psicológicos diferentes, de acuerdo con el subsistema o la formación psicológica a que se integran (REY, 1996, P. 85).

Como Rey (2003) consideramos o sujeito nas suas dimensões individual e social. Pretendemos, em nosso trabalho, romper com a dicotomia existente entre individual e social na definição de sujeito. Para além da dicotomia referida, encontramos, nos estudos acerca da subjetividade, um modo particular de articular o social e o individual, como assegura Mitjáns (2005):

A subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar, de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano. A subjetividade encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui no sentido de romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo, inter-subjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo (MITJÁNS, 2005, p. 16).

Por sua vez, Cunha (2000) contribui com a discussão acerca da subjetividade na/da escola, o que nos auxilia a compreender a constituição do sujeito:

A subjetividade da escola tem um movimento próprio que é irredutível à soma das subjetividades individuais que a integram; do mesmo modo, podemos dizer que a subjetividade individual é a dimensão do coletivo no sujeito. É importante ressaltar que a subjetividade articula-se como produto, mas também constitui-se mediação das relações que caracterizam os grupos e constitui os sujeitos (p. 240).

Por percebemos, de acordo com Rey (2003), o sujeito como histórico-social, dotado de uma história pessoal, tomamos o conceito de subjetividade como fundamental para a nossa discussão e destacamos, na presente pesquisa, outros conceitos que se desdobram a partir do anterior: a subjetividade social, a subjetividade individual e as dimensões intra e intersubjetivas. Temos, aqui, as contribuições de Rey (1990) acerca do homem como ser histórico e social:

El hombre es esencialmente social como personalidad, porque en sus relaciones sociales se definen tanto el contenido, como las vías de la regulación psicológica, porque en estas relaciones se define su individualidad psicológica, en su especificidad humana [...] La historicidad del sujeto de la actividad se revela en la especificidad de su reflejo del mundo, el que se produce por medio de las formaciones y particularidades psicológicas que han devenido estables en su personalidad, a través de la historia de sus relaciones sociales (REY, 1990, p. 26).

Tendo em vista que o que caracteriza a subjetividade social são os sistemas de relações, constituídos nos sistemas de significação e sentido subjetivos, dos

quais o indivíduo se torna parte, enfatizamos o contexto em que este se insere para a constituição de sua subjetividade e também de sua história de vida. Apreendemos de Rey (1996, p. 105), o conceito de sujeito social: “Serán sujetos sociales, aquellos grupos, clases o asociaciones que, conscientemente o no, asumen una expresión coherente dentro de la vida social, con consecuencias estables en el funcionamiento social general”.

Assim, percebemos que o sujeito social se expressa de acordo com meio em que se vive, tal expressão resulta de sua atividade nesse mesmo processo. Desta forma, toda situação social objetiva se manifesta como sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos atores de tal situação (Rey, 2003). Ressaltamos o conceito de subjetividade social, que contribui para refletir sobre a constituição do grupo:

Entendemos como subjetividad social, precisamente el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta. Estas formas tan disímiles, guardan complejas relaciones entre si y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta, aspectos que deben ser integrados y explicados por la psicología social (REY, 2003, p. 99-100).

Podemos afirmar que a subjetividade constitui-se em contextos específicos, que dependem de cada sujeito envolvido no processo. Por isso, estudá-la é um desafio que visa perceber o que está implícito nos sujeitos e, por meio de vias indiretas, desvendar sua constituição e seu funcionamento e, com isso, avançar no desenvolvimento do conhecimento.

Cunha (2000) apresenta uma importante observação sobre a constituição da subjetividade:

A subjetividade constitui-se a partir de redes comunicativas/dialógicas (interações sociais) que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixar de considerá-los em relação a outros sujeitos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia desta instituição (CUNHA, 2000, p. 56).

É necessário perceber que, nas produções de sentido realizadas pelo sujeito, temos que observar os vários fatores que interferem naquele momento vivenciado pelo sujeito. Assim, novas maneiras de significação não atuam de forma objetiva e direta no sujeito, mas toda nova experiência adquire sentido dentro do processo de subjetivação que caracteriza o desenvolvimento do sujeito (REY, 2003).

Nessa perspectiva de valorizar e buscar entender o cotidiano escolar como espaço-tempo de formação docente, o professor deixa de ser considerado como uma tábula rasa e há uma valorização do conhecimento e das emoções produzidas no cotidiano. Tendo em vista que a cultura social que permeia a escola faz-se presente em cada indivíduo, Rodrigo e Arnay (1998) consideram que:

[...] a cultura social, própria do contexto da escola, seria caracterizada pelo conjunto de práticas, cenários, atores, valores, conteúdos, etc., determinado pelas formas peculiares adotadas pelas interações sociais. Essa cultura social se concretizaria em cada pessoa, na forma de crenças ou de conhecimento, cuja aquisição seria propiciada pela sua exposição, mais ou menos extensa, profunda e prolongada em diferentes contextos e ante diversos conteúdos (RODRIGO; ARNAY, 1998, p. 58 – 59).

Entendendo a cultura escolar como um contexto cuja constituição é social, ressaltamos a relevância da formação de professores pautada no conhecimento acadêmico e cotidiano, visto que, na sua atuação, o professor utiliza, como recurso, tanto o conhecimento científico, quanto o conhecimento acumulado com suas experiências cotidianas. No processo histórico-cultural de constituição do professor, deparamo-nos com a subjetividade que permeia essa formação. Enfatizamos a historicidade inerente a cada sujeito, considerando o movimento de constituição de

identidades e singularidades mediante múltiplas relações, fluxos e agenciamentos mediados por signos, movimento que se caracteriza como produção de subjetividades, tal como destaca Rey (2003).

Um dos pontos importantes no raciocínio de Rey (2003) sobre a subjetividade refere-se a uma de suas principais características: seu caráter histórico, e, desta forma, compreendemos com clareza o fato de as idéias, os sentimentos, os comportamentos e os valores dominantes de uma certa época interferirem no pensamento dos sujeitos e em suas ações e, também, entendemos as transformações do sujeito. Em nossa pesquisa, procuramos relacionar determinadas produções de um grupo de docentes na construção de uma proposta institucional de avaliação coletiva: o Fórum de Classe. Como destaca Rey (2005):

A subjetividade, nessa perspectiva, não se reduz aos indivíduos, os diferentes espaços sociais em que as pessoas atuam estão carregados de uma subjetividade social que tem existência supra-individual e se perpetua nas produções simbólicas compartilhadas sobre as quais se organizam as relações dos indivíduos dentro desses espaços. Essas produções simbólicas, por sua vez, se alimentam de sentidos subjetivos configurados no percurso das experiências diferenciadas dos sujeitos que vivem em tais espaços (REY, 2005, p. VII).

Reafirmamos, assim, que a constituição dos sujeitos faz-se no cotidiano de suas vivências e configuram-se por relações sociais cujos significados e sentidos são internalizados pelos sujeitos. Como salienta Rey (2005):

A categoria de configuração subjetiva tem caráter sistêmico e permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação do sujeito acontece (REY, 2005, p. 41).

Perceber as produções do grupo da escola em torno de uma atividade torna-se possível com a categoria de configuração subjetiva, pois temos que o grupo é caracterizado por uma subjetividade social, que atravessa, constantemente, a subjetividade individual. Também estamos falando aqui de desenvolvimento humano, o qual ocorre, segundo Rey (2005), de forma permanente e é marcado pela tensão entre a ação do sujeito e as suas configurações subjetivas dominantes. O autor ainda acentua:

Pelo fato de o sentido subjetivo nos permitir conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários de sua vida atual, o sujeito vira uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele (REY, 2005, p. 46).

Rey (2005) também discute outro conceito relevante para o nosso trabalho: sentido subjetivo. Por isso, apresentamo-lo a seguir:

[...] tenho me referido ao sentido subjetivo como a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo. Tais aspectos simbólicos e emocionais se integram recursivamente na delimitação do sentido subjetivo, no qual um evoca o outro sem que um seja a causa do outro (REY, 2005, p. 43-44).

Assim, o conceito de sentido subjetivo adquire relevância para a compreensão das práticas cotidianas dos sujeitos, visto que é elaborado pela união de aspectos simbólicos e emocionais, que organizam a cultura escolar e repercutem nas diferentes práticas humanas. Entendendo a escola como espaço-tempo de relações sociais, permeado pela subjetividade social.

Assim, em nosso estudo, estamos em consonância com o conceito de Rey (2005), quando ele refere-se ao sentido como uma dimensão subjetiva de sujeitos que podem ser indivíduos ou grupos:

O sentido como dimensão subjetiva sempre implica sentidos anteriores que se integrarão à produção subjetiva atual do sujeito. Dessa forma, o sentido subjetivo é uma produção histórica que sempre está envolvida com o sujeito. É precisamente essa condição do sentido que propicia superar a dicotomia entre o externo e o interno, reafirmando uma qualidade diferente, na qual o mesmo sistema tem momentos externos e internos que se perpassam continuamente entre si (REY, 2005, p. 46-47).

No cotidiano escolar, encontramos sujeitos que se relacionam uns com os outros e produzem sentidos subjetivos. Desta forma, assinalamos com Hernández (2005, p. 83): “[...] poderíamos afirmar que as subjetividades individual e social são construídas na inter-relação do homem com seus contextos social e natural, no marco de sua atividade cotidiana; portanto, é um produto histórico-cultural”.

Entendendo que o sujeito constrói o seu saber ativamente no decorrer de sua existência, na relação com o outro, é que se percebe que a formação do professor não deve ser engendrada por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho pautado na reflexão crítica sobre as práticas e na (re)construção constante de sua identidade pessoal.

As ações de um grupo são internalizadas de forma diferenciada pelos seus membros, segundo Bock e Gonçalves (2005):

Para a psicologia sócio-histórica, o chamado mundo externo (externo ao corpo do sujeito) é um mundo por ele construído-reconstruído pela sua intervenção e pelo seu trabalho. Nesse mundo, muita coisa construída se objetiva, torna-se palpável, visível – e é transmitida de geração para geração. Mas esse mundo que se objetiva é carregado de humano. É um mundo humanizado. Nada nele nos é estranho. Tudo nele contém trabalho humano. No entanto, ao atuarmos no mundo, fazemos isso em conjunto com outros seres humanos e vamos, assim, construindo um mundo que é coletivo, coletivo no sentido de que contém as humanidades de todos que ali estão ou estiveram (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 118-119).

A arquitetura de uma coletividade remete-nos a pensar as relações sociais cotidianas, as diferenças e as singularidades dos integrantes da escola.

1.2 COTIDIANO ESCOLAR E RELAÇÕES SOCIAIS

No presente tópico, apresentamos uma discussão de conceitos importantes para o nosso estudo, que se refere a relações sociais e interação. Em nossa pesquisa, estamos respaldadas por uma concepção histórico-cultural de sujeito, que nos permite conceber o ser humano da seguinte maneira:

Desse modo o sujeito de que se fala somente pode ser entendido enquanto tal na medida em que é histórico e socialmente constituído, pois desde que nasce se apropria das características humanas objetivadas nos diversos elementos da cultura. Por sua vez, esse mesmo sujeito, através de sua atividade, objetiva-se e imprime sua marca no contexto social em que se insere, objetivação esta mediada pelo que foi socialmente apropriado (ZANELLA, 2002, v.15, p.211-218).

Desta forma, a compreensão anterior contribui para o desenvolvimento de nosso trabalho nos seguintes termos:

Assim, parte-se da compreensão do indivíduo em sua dupla dimensão, tanto ativa (sujeito) quanto passiva (sujeitado), na qual é produzido pelo meio social em que se insere sendo, no entanto, também capaz de transformá-lo. Portanto, é constituído/constitui-se no contexto das relações sociais, onde se apropria dos conhecimentos e técnicas da sociedade em meio aos grupos dos quais participa, ocupando diferentes lugares sociais (ZANELLA, 2003, v.8, p.85-91).

Buscar uma compreensão do professor como alguém que se relaciona com diferentes sujeitos no cotidiano escolar permite-nos perceber a necessidade de uma construção de relações sociais baseadas em princípios éticos de respeito e de igualdade. No entanto, no cotidiano escolar, permeado por fragmentações de

diferentes reuniões pedagógicas e administrativas, muitas vezes, não se possibilita uma verdadeira interação entre os membros da instituição.

O sujeito, numa visão histórico-cultural, é ressaltado nas importantes contribuições de Pino (1996), em seus estudos acerca da teoria de Vygotsky. Para nosso estudo, torna-se fundamental compreender o sujeito na relação com o outro, num processo de interação, ou seja, estamos falando de um sujeito que interage com o interno e externo, num processo dinâmico.

Pino (1996), informa-nos que:

[...] Vigotski introduz uma concepção da psiquê humana inusitada em psicologia. Ela é concebida como uma estrutura relacional, ou seja, como uma rede, cada vez mais complexa, de relações sociais internalizadas; relações em que o indivíduo vai envolvendo-se desde o nascimento. Dessa forma, Vigotski desloca o foco da análise psicológica: não é o modo de ser do indivíduo que explica o seu modo de relacionar-se, mas são as relações sociais em que ele está envolvido que explicam o seu modo de ser (PINO, 1996, p. 09).

O modo de ser do sujeito explicado pelas relações sociais é viabilizado pelo processo de internalização ou conversão; neste processo, o que é público torna-se privado para os sujeitos. Como nos traz Pino (1996, p. 12, destaque do autor): “Pode-se dizer, portanto, que a internalização das relações sociais é uma operação semiótica pela qual cada pessoa vai atribuindo, de forma pessoal, *significação social* às múltiplas relações [...] em que está envolvida ao longo da sua história pessoal”.

Apoiamo-nos nas considerações de Pino (1996), mais uma vez, para analisar a relação entre a constituição de sujeitos e interação social:

Não obstante, uma coisa fica clara: a interação social tem uma função. Qual? Sem dúvida, a principal é tornar possível a relação, pois a interação é a forma pela qual os sujeitos entram em relação. O que é bem diferente do que ocorre com os objetos, que só podem ser relacionados entre si pelo homem. Mas, referindo-se ao processo de individuação, que em certo sentido é sinônimo de internalização, Vigotski fala em transformação das funções sociais em funções psicológicas (1989:61), o que nos permite

concluir que as relações sociais definem funções ou papéis sociais aos sujeitos da relação e que essa definição de função da posição que cada um deles ocupa nessa relação. Dessa forma, o termo função tanto pode ser entendida no sentido sociológico de posição social à qual vêm associados determinados papéis, quanto no sentido matemático de correspondência entre elementos de dois ou mais conjuntos. Embora diferentes, esses dois sentidos podem ser combinados se admitirmos que em toda relação social a posição de um sujeito é função da posição do outro [...] (PINO, 1996, p. 10).

Dessa forma, falar em interação é aspirar compreender a maneira pela qual os sujeitos entram em relação e influenciam-se mutuamente. Com base nas contribuições de Pino (1996), podemos dizer que nossa pesquisa visa conhecer e analisar, no cotidiano escolar, as relações entre o grupo de professoras da ESEBA em torno do Fórum de Classe. Sendo assim, as relações sociais balizam nossa pesquisa, e estas são percebidas por Pino [199-]⁶ da seguinte maneira:

As relações sociais constituem uma estrutura social complexa, feita de posições sociais e de expectativas de ação a elas associadas. Essas relações concretizam-se em práticas sociais. Isso quer dizer que, nos termos em que fala Vigotski, as “funções psicológicas”, traduzem a maneira como os indivíduos se situam uns em relação aos outros no interior dessas práticas sociais que, por sua vez, concretizam a estrutura de relações da sociedade. O que nos permite concluir que as funções psicológicas se constituem no sujeito na medida em que este participa das práticas sociais do seu grupo cultural (PINO, [199-], p. 14).

Percebemos a escola como um grupo social cultural que é caracterizado por práticas sociais historicamente constituídas; as quais Pino [199-] assim discute:

Sem pretender dar uma definição do que sejam as práticas sociais, pode-se dizer que elas traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. Elas são formas, socialmente instituídas, de pensar, de falar e de agir das pessoas em função das posições que ocupam na trama de relações sociais de uma determinada formação social. Dois aspectos parecem caracterizar as práticas sociais em relação a outras ações: terem uma certa configuração (o que as torna identificáveis), perpetuarem-se num certo tempo e num certo espaço e veicular em uma significação compartilhada pelos integrantes de um grupo cultural específico [...] As práticas sociais transformam o agir, o pensar e o falar em formas ritualizadas significativas. Dessa forma, o cotidiano constitui um grande complexo de ritualizações (PINO, [199-], p. 14).

Entendemos que as relações sociais envolvem um processo de significação, para nos inteirarmos do que seja tal significação, pautamo-nos em Oliveira (1997) e Pino (1996). Esses autores buscam nos estudos de Vygotsky, compreender a significação como social, pois é mediada por signos, os quais são construídos de acordo com a cultura em que se inserem. Sendo assim, é no significado que:

[...] se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVEIRA, 1997, p. 48).

Desta forma, ao agirmos sobre o mundo, somos mediados por signos e apropriamo-nos destes por um processo de significação da realidade, que se refere a uma singularidade de cada sujeito em apreender as relações. Sendo assim, não nos apropriamos das ações, mas do significado de tais ações. Assim, como ressalta Oliveira (1997):

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria - prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

A citação acima reforça nosso entendimento do homem como ser social, visto que, o ambiente escolar é, cotidianamente, estruturado e construído por indivíduos que sofrem influências daquilo que já foi construído anteriormente, mas que também influenciam a dinâmica de desenvolvimento do contexto em que estão inseridos. Por isso, acreditamos que a interação entre os sujeitos da escola é permeada por

⁶ Para década provável de publicação.

singularidades que expressam um processo constante de internalização das relações sociais e de externalização de características dos sujeitos individuais.

Como afirma Penin (1994, p. 17): "uma das matrizes sociais da construção do conhecimento do professor é a relação que ele estabelece com os alunos e que esta carrega a marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e na cultura".

A constituição do professor como sujeito social ocorre no jogo das relações sociais e passa por um importante processo de internalização. É nessa visão histórico-cultural que entendemos o professor como alguém que se constitui no seu dia-a-dia, de acordo com as vivências e relações desse profissional e, dentre estas, enfatizamos a relação com o grupo de professoras e a relação com os alunos e com o conhecimento.

1.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR: ALGUMAS QUESTÕES

Tendo em vista a influência do todo escolar no trabalho do professor é que percebemos o papel de referência que a equipe pedagógica (direção, supervisão, coordenação pedagógica, orientação educacional) desempenha, dada sua influência na construção de um clima organizacional favorável ou desfavorável ao trabalho coletivo. Num movimento no sentido de democratizar e qualificar a educação, movimento que se faz num amplo e complexo processo, é que se espera mudar a prática em sala de aula e na escola (VASCONCELLOS, 2002).

Temos, como referência, a idéia de que não basta transformar o professor, é preciso mudar os contextos em que ele está inserido, é preciso mudar a escola e a sala de aula. Destacamos assim, que a formação docente deve estar articulada ao grupo da escola em sua totalidade e ao cotidiano da instituição, com intuito de que o profissional conheça e vivencie seu campo de atuação integrado à sociedade e permeado por suas particularidades. Como ressalta Nóvoa (1992):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrados nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

É num contexto social específico, permeado por particularidades de cada instituição que o ofício do professor se desenvolve. É por isso que se faz necessário compreender os saberes relevantes para o desenvolvimento desse ofício dentro das condições que estruturam seu trabalho. Assim, podemos dizer que o meio em que o professor está inserido e a forma como se estruturam as relações intersubjetivas no ambiente de trabalho influenciam a constituição de tal sujeito e, também, constituem a sua subjetividade.

Desse modo, entender o que é a escola e como se dão as relações entre docentes no cotidiano escolar constitui o aspecto fundamental para entender como o professor realiza sua prática na sala de aula e de que esse trabalho se reverte para a sua formação.

Portanto, é importante atentar para as dimensões tácitas, não intencionais e ocultas que permeiam as interações entre as pessoas da escola. Enquanto a aula

acontece e o professor e seus alunos estão ocupados com o conteúdo curricular, existe um "currículo oculto", favorecendo ou minando o aprendizado.

Acentuamos, aqui, o papel relevante das relações sociais na constituição do sujeito e, com isso, reafirmamos a importância do trabalho educativo no cotidiano escolar para a formação do professor. Como já dissemos, também, é necessário, ao se trabalhar com o tema do cotidiano escolar, partir do homem real, que vivencia o processo educacional e de suas relações, na intenção de elucidar a realidade de uma forma contextualizada, partindo do sujeito que cria e recria o seu fazer cotidiano.

O estudo acerca de grupos e de relações entre sujeitos, como é o caso do presente trabalho, convida-nos a várias discussões em torno das muitas definições possíveis para a questão, porém, para a presente pesquisa, buscamos realizar um estudo sobre grupo de acordo com uma visão histórico-cultural. Segundo Rey (1996):

El hombre, sin duda, es parte integrante de diversos grupos relevantes para su desarrollo personal, en los cuales se expresa y actualiza, pero no se agota. El crecimiento y desarrollo del hombre en el grupo expresa una integración, no una dependencia, integración que se caracteriza por su especificidad interactiva, inseparable de la especificidad personológica del sujeto concreto. El hombre sólo posee de forma efectiva los ideales y metas del grupo, cuando los hace suyos, los personaliza y los enriquece a través de su propia experiencia personal y de su posición social irrepetible dentro del mismo grupo. Por otra parte, el grupo no agota lo social, es un elemento del sistema integral de relaciones que el sujeto establece en un momento dado, por tanto, la forma en que un evento grupal afectará al sujeto individual, dependerá también del estado actual de otros sistemas sociales relevantes para él (REY, 1996, p. 106).

Desta forma, o homem constrói sua singularidade por meio da sua interação com os diferentes grupos. Assim, a forma como a escola está organizada influencia nas diferentes interações entre os sujeitos envolvidos e constrói e materializa uma

prática também singular, que vai engendrando e constituindo a identidade de um grupo.

Essa visão permite e incita-nos a compreender o grupo para além da dicotomia indivíduo-grupo. Como destaca Lane (1985, p. 78), entender o grupo mostra-se necessário “como condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a atuação como sujeito histórico, partindo do pressuposto de que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam”.

Sendo assim, consideramos que um indivíduo sozinho não muda o mundo, mas pode transformar a si mesmo e, assim, ajudar a transformar instituições e relações. Também acreditamos que muitas pessoas ou indivíduos, juntos, podem mudar o mundo e a si mesmos, como ressalta Lane (1985).

Em nossos estudos sobre grupo, encontramos, no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986) e no Dicionário de Ciências Sociais (1986), definições que contribuem para a nossa compreensão a esse respeito. Sendo assim, temos, no Dicionário Aurélio (1986) que a palavra grupo vem do italiano “gruppo” e significa um conjunto, uma reunião de coisas ou pessoas; grupo também consta como um termo utilizado pela Álgebra: “Conjunto de elementos, fechado, para uma operação binária, unívoca e associativa, em relação à qual o conjunto possui o elemento identidade e o inverso de cada um de seus elementos” (AURÉLIO, 1986, p. 871).

Também buscamos no Aurélio (1986, p. 430) o conceito da palavra coletivo; esta vem do latim “collectivu” e significa pertencer a, ou utilizado por muitos, algo que é comum a pessoas ou objeto comum, utilizado por muitos. No campo da gramática, está relacionada com o substantivo coletivo: “substantivo que, no singular, designa várias pessoas, animais ou coisas, ex: povo, rebanho e laranjal”.

Assim, tomamos para nossa análise o significado de que coletivo não corresponde ao indivíduo e nem ao grupo e, sim, a uma síntese entre indivíduo e grupo, ou seja, o termo retrata uma terceira situação, que nem se restringe ao indivíduo, mesmo que parte dele, e nem a uma simples soma de sujeitos, embora também a pressuponha. Enfim, o substantivo coletivo designa, ou melhor, abre espaço para pensarmos numa condição complexa que é simultaneamente individual e coletiva, sem, entretanto, restringir-se a uma ou outra dessas condições. Transportando tal conceito para o nosso estudo em uma escola, temos que um coletivo tem a ver com objetivos comuns, o que não é natural no grupo, pelo contrário, tem que ser articulado e construído, é resultado de um trabalho que busca algo comum, feito em sociedade, fruto de combinação.

Ainda segundo o Dicionário de Ciências Sociais (1986), temos que uma coletividade existe quando há solidariedade e complementariedade:

O sistema de ação implica solidariedade, quando seus membros consideram certas ações como exigidas no interesse da integridade do próprio sistema e outras como incompatíveis com essa integridade [...] Isso é mais o resultado de pessoas participantes de um sistema interativo particular organizado como sistema de papéis complementares, como, por exemplo, um sistema social parcial. Em consequência, um sujeito pode ser membro de tantas coletividades quantos forem seus papéis [...] Todo papel, na medida em que estiver institucionalizado, implica uma gama de obrigações solidárias, e nesse sentido comporta a condição de membro de pelo menos uma coletividade (p. 208).

Ao buscar compreender a organização do grupo da escola, na sua singularidade, mais especificamente em torno das discussões do Fórum de Classe, deparamo-nos com um sujeito professor que vivencia o cotidiano escolar e as várias interações que nele ocorrem. O professor, como mediador entre o grupo da escola como um todo e o aluno mais especificamente, busca, em seu dia-a-dia, realizar ações que signifiquem e permitam, ou não, o equilíbrio nas decisões acordadas na

instituição. Porém essa relação recíproca entre o que é acordado em grupo e as ações em sala de aula é percebida na rotina da escola de forma interessante: uma variedade de dizeres, sentimentos e ações.

As ações que transformam o contexto educacional ocorrem no envolvimento se não do todo, mas da maioria dos integrantes da escola. O grupo como veículo de decisões coletivas, pautadas na aceitação do outro como legítimo, faz-nos perceber que um “grupo social é condição de conscientização do indivíduo” (LANE, 1985, p.97).

Em referência à constituição do sujeito e do grupo, encontramos em Zanella (2002) uma importante contribuição:

Considerando pois a perspectiva da mútua constituição entre sujeitos e grupos, os movimentos que ambos produzem no contexto das relações sociais são ao mesmo tempo marcados pela história dos próprios sujeitos em relação e dos lugares sociais que ocupam na complexa trama em que se envolvem. Ao mesmo tempo, essas histórias e lugares são constantemente transformados, o que caracteriza essa relação como diálogo permanente marcado por movimentos nem sempre harmônicos (ZANELLA, 2002, v.15 p. 211-218).

Como destaca Lapassade (1989), a relação homem-meio implica a construção recíproca do homem e do seu meio, ou seja, o ser humano deve ser visto como produto de sua relação com o ambiente, e o ambiente como produto humano, sendo, então, ambos basicamente sociais. Nesse ponto, encontramos convergências entre diferentes autores pesquisados, tais como, Lane (1985), Maturana (1998), Osório (2000), Tavares (1997), Zanella (2002) dentre outros, que trabalham a questão de grupo e interações sociais.

Esses autores contribuem para pensar e entender o grupo como totalidade maior que a somatória das individualidades; concorrem para compreender o grupo como dinâmico, por isso, Lane (1985) refere-se a um processo grupal e não a um

grupo. Abordamos, na presente pesquisa, a perspectiva de processo grupal, por acreditarmos, tal como Lane (1985), que o movimento do grupo no cotidiano escolar é dinâmico, intenso e diversificado. Nossa concepção de grupo também se relaciona com as contribuições de Osório (2000) segundo as quais, um grupo é identificado quando há um conjunto de pessoas em uma ação interativa com objetivos compartilhados.

Segundo Freire (1992, p.17), o grupo é constituído quando: “um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica. No cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com um objetivo mútuo”.

Na concepção de grupo anterior, temos que o indivíduo é diferente, e essa diferença constrói a identidade do grupo em função de um objetivo comum. Assim, a identidade do próprio sujeito é resultado das relações com os outros. Desta forma, temos a idéia de que todo indivíduo está povoado de outros grupos internos, referentes a sua história particular. Essa concepção de grupo remete-nos a pensar a escola como o espaço em que pessoas se reúnem em torno de único objetivo comum, qual seja, educar.

Como salienta Nóvoa (1999, p. 25): “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Na organização da escola, enfatizamos a intrínseca relação entre o constituir-se com o outro num processo de formação.

Na escola, temos a cultura como mediadora das práticas docentes. Cultura, aqui, entendida como uma rede de significados tecidos historicamente, que permeia

a relação de sujeitos desempenhando seus papéis e a própria atuação do professor, a relação deste com o aluno, com a direção e com os diferentes profissionais que integram o grupo escola. Essa cultura, sendo histórica, não é estática, é tecida no cotidiano escolar, sendo que a instituição é singular nesse processo.

Percebendo a cultura como histórica e construída no dia-a-dia por sujeitos em relação, destacamos a Antropologia, que produz um conceito variável sobre o homem, pois entende a humanidade como diversificada em sua essência tanto quanto em sua expressão. Assim, estamos diante do desafio de compreender a singularidade dos sujeitos pesquisados. Geertz (1978), refere que inatas no homem são as capacidades de respostas extremamente gerais, as quais, embora tornem possível maior plasticidade, complexidade e, nas poucas ocasiões em que tudo trabalha como deve, uma efetividade de comportamento, deixam-no muito menos regulado com precisão. Com isso, a cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela, a principal base de sua especialidade (GEERTZ, 1978).

Acreditamos que o conceito de cultura seja importante para perceber o sujeito, indivíduo ou grupo, num contexto institucional. Desta forma, buscamos delinear algumas idéias acerca de cultura numa visão histórico-cultural.

Nesse sentido, torna-se relevante perceber a questão da cultura e entendê-la como essencialmente semiótica, a qual se refere ao campo da significação e extrapola o campo da materialidade e também não consiste apenas em idéias, mas medeia ambos os aspectos. Como frisa Geertz (1978, p.15): "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado".

Acentuamos, na citação anterior, os termos “teia de significação”, enfatizando que a compreensão de um fenômeno, evento ou situação não se esgota na significação do sujeito, pois nunca fazemos uma coisa que possa ser explicada imediatamente, mas, sim, a partir de uma teia de relações; os processos de significação têm a ver não apenas com quantidade, mas com qualidade. Por isso, torna-se relevante relacionar aspectos singulares com a teia de relações, pois apreendemos que a cultura é uma teia de relações produzida por homens, assim, ela não determina pensamentos e comportamentos sozinha, ela é tecida no contexto.

Entendendo que a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, acreditamos que o grupo insere-se num macro contexto de cultura geral e que tem sua particularidade definida pelas relações num microcosmo, entre os componentes do grupo. A cultura é produzida por todos e se expressa na singularidade dos grupos.

Cumpre enfatizar que a cultura e os significados subjetivos antecedem o sujeito, porém, no momento em que executamos gestos e/ou atitudes, inserimo-nos na teia de relações que a constitui.

No cotidiano escolar, consideramos as intensas relações interpessoais entre professoras e direção, professora e aluno, aluno e aluno, técnicos administrativos e direção, dentre outras. Percebemos, como Tavares (1997, p.54), que “o ser humano é, sobretudo, alguém capaz de desenvolver relações verdadeiramente pessoais sem desligar-se da sua individualidade que lhe serve de suporte e fonte de energia”.

As relações pessoais integram o individual com o social, possibilitam as relações intra e inter pessoais, e influenciam as ações humanas. É nesse sentido que a escola, como um espaço articulador de relações e articulado por elas, compõe

um lugar rico, a ser pensado e analisado na forma como são tecidas essas relações, tendo em vista o processo de formação dos professores nesse cotidiano escolar.

Assim, o fantástico movimento que faz o grupo caminhar são, exatamente os aspectos individuais, os quais estão repletos do social e também o próprio social, o qual é construído na bagagem ao mesmo tempo individual e social de cada membro do grupo na relação de uns com outros.

É na organização, na forma como o grupo se articula, vivenciando de modo singular a historicidade das relações sociais que temos a sala de aula como espaço que contempla o grupo da escola. Dessa forma, o educar implica conviver com o outro, numa intensa interação pessoal, como destaca Maturana (1998):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 1998, p. 29).

Com as contribuições de Maturana (1998), enfatizamos o papel relevante das relações sociais no dia-a-dia da escola. As decisões que são pensadas, discutidas e analisadas nos diferentes espaços da escola também envolvem a sala de aula. O próprio professor, como integrante do grupo, na convivência com o todo da escola, singulariza, em sua prática, as vivências realizadas nas trocas com o outro.

É na convivência com o outro que temos na própria dinâmica humana, a formação de grupos. Na escola, os grupos são constituídos com as aceitações, com as conversações, com os encontros, com as diferenças, com as divergências e também convergências de idéias.

O ambiente institucional tem várias de suas facetas reveladas no cotidiano escolar. Desta forma, a presente pesquisa utilizará, ao longo do estudo, o termo grupo da ESEBA, para referir-se ao grupo geral de profissionais desta instituição. Salientamos Zanella (2002), autora que realizou um interessante estudo cujo objetivo foi analisar a dinâmica das relações entre sujeitos e grupos, com destaque para os diálogos estabelecidos entre os que, nesses contextos, mutuamente se constituíam. Zanella (2002, v.15, p. 211-218) também ressalta que a constituição de um grupo é possível no momento em que “engendra ações coletivas”.

Nesse sentido, uma vez que o problema da presente pesquisa consiste em perceber uma prática de construção de uma proposta de avaliação coletiva na escola, buscaremos, no capítulo posterior, contrapor uma visão autoritária de prática avaliativa, com uma prática democrática, pautando nossa discussão por uma perspectiva histórico-cultural, a qual rompe com uma visão tradicional de avaliação, por isso, de relações autoritárias entre os sujeitos do cotidiano escolar.

2 AVALIAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

*"Eu não sou você
Você não é eu*

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você
E você, sabe muito de você vivendo
comigo?
Eu não sou você
Você não é eu
Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você
Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada
E você se encontrou e se viu, enquanto
Olhava pra mim?
Eu não sou você
Você não é eu
Mas foi vivendo minha solidão
Que conversei com você
E você conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você?
Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...
Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferentemente,
Eu ser eu, vivendo com você e...
Você ser você, vivendo comigo"*

Madalena Freire (1992, p.17-18)

A necessidade do presente capítulo fez-se relevante com base em nossas observações realizadas no cotidiano escolar, as quais conduziram nosso olhar sobre uma atividade da escola, que busca envolver seus diferentes sujeitos, qual seja, o Fórum de Classe. Na intenção de elucidar a problemática do presente trabalho: de que forma o grupo da ESEBA se organizou para a construção da proposta de Fórum de Classe e quais são as práticas e os significados que este grupo produz em direção a uma coletividade, tomamos a avaliação como fundamental para a nossa pesquisa sobre aquela escola, por ser o Fórum de Classe uma prática de avaliação que mobiliza todos os sujeitos da instituição.

Sendo assim, procuramos dialogar com autores que abordam a avaliação numa perspectiva crítica, uma visão que supera o foco da avaliação como classificatória, punitiva e, muitas vezes, injusta. Assim, encontramos sustentação teórica em Freitas (2003), Hoffmann (2004), Luckesi (1997), Perrenoud (1999), Rabelo (1998), Romão (1998), Sobrinho (2002), Vasconcellos (2003; 2000), entre outros.

Em nossas leituras sobre avaliação, tivemos a preocupação de perceber a forma de organização da escola, tendo em vista a consolidação de um trabalho coletivo. Sabemos que o cotidiano escolar é permeado por relações sociais, e estas constroem e materializam diferentes ações na escola. Nesse sentido, corroboramos com Sobrinho (2002), ao entendermos a avaliação como um fenômeno social, imbricada na cotidianidade da escola:

De muitas maneiras pode-se conceber o campo da avaliação. Caberia falar de um amplo panorama de referências de saberes e práticas já constituídos, tratar do contexto histórico, econômico, social, jurídico, cada um desses enfoques enriquecendo a visão de conjunto do campo. Por se tratar de um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões. A própria idéia de fenômeno indica que

se trata de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam (SOBRINHO, 2002, p. 15).

Percebemos que propor e implementar uma proposta de avaliação no contexto escolar pressupõe discutir o trabalho coletivo, pois envolve ação-reflexão-ação do trabalho diário dos sujeitos envolvidos com o ato de educar e aprender. Apreender o cotidiano escolar é perceber a própria dinâmica de organização da escola, ou seja, sua lógica. Entendemos, como Freitas (2003), que as práticas avaliativas da escola estão diretamente relacionadas com a lógica que ali vigora. Assim, ressalta o autor:

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola tudo aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para interviro na realidade” (FREITAS, 2003, p. 40).

Freitas (2003) ainda frisa três componentes presentes no fenômeno da avaliação em sala de aula, o primeiro aspecto é o instrucional, em que se avalia o domínio de habilidades e conteúdos, utilizando instrumentos como provas e trabalhos. O segundo aspecto refere-se à avaliação do comportamento, que, segundo o próprio autor:

É um poderoso instrumento de controle do ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder dessa exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução (FREITAS, 2003, p. 41).

Com a citação anterior, percebemos que o contexto social em que os sujeitos da escola estão inseridos baliza e constrói as diferentes concepções acerca da avaliação do comportamento, pois é no próprio dia-a-dia que determinados comportamentos são valorizados e outros não. Desta forma, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de compreender as relações sociais rotineiras, as quais materializam ações e atitudes que formam os sujeitos no cotidiano.

A consciência crítica, a ética e a cidadania se relacionam com a construção da vida pessoal, das sociedades e das nações fundada em valores comprometidos com os planos sociais e globais, tais como a solidariedade e a socialidade, e políticos, como a igualdade, a justiça, os direitos civis e outros. Por isso, todas as relações interpessoais, de conhecimento e de trabalho, que os agentes da universidade mantêm entre si e com as matérias de ensino e aprendizagem, têm uma função formativa. Educam, socializam, ainda que nem sempre se reconheça explicitamente essa dimensão educativa do trabalho universitário e de seus agentes. Uma comunidade humana é sempre uma comunidade de aprendizagem e de oportunidades de socialização (SOBRINHO, 2002, p. 44-45).

Aproveitamos a discussão anterior para reafirmar o entendimento de que a escola é uma comunidade humana, que se constitui em seu cotidiano por formas singulares de relações pautadas em valores e atitudes que convivem na instituição. Aqui, voltamos a Freitas (2003), com o terceiro aspecto referente à avaliação que se realiza, usualmente, nas escolas:

[...] a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala perfeitamente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões [mencionadas anteriormente] cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos “avaliação em sala de aula” (FREITAS, 2003, p. 42, acréscimos nossos).

Entendemos, assim, que é necessário compreender a lógica da escola para entrever a lógica que permeia as práticas avaliativas e vice-versa. Salientamos que, para uma lógica da submissão, não são quaisquer relações que a constituem, são relações de dominação e submissão ao professor e à ordem, como relata o autor. Além dos aspectos apresentados por Freitas (2003) acerca da avaliação, este autor ainda ressalta que existem dois planos consolidando a avaliação: um formal e outro informal. Segundo ele:

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (FREITAS, 2003, p. 44).

O autor ainda instaura uma importante discussão sobre as possíveis consequências dos aspectos informais na formação cotidiana dos educandos; demonstrando que as concepções que permeiam as ações dos professores influenciam diretamente na relação professor-aluno.

As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula, num plano informal. Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende a confirmar os resultados desta (FREITAS, 2003, p. 45).

A discussão dos aspectos que entremeiam o campo da avaliação escolar faz-se relevante para o nosso trabalho, por percebermos a escola como um espaço de relações e interações de diferentes sujeitos, professores e alunos, que vão construindo e materializando práticas que contribuem para os diversos tipos de aprendizagem dos alunos, inclusive, dizer e fazer aquilo que seus professores

esperam deles, mesmo que tal comportamento contrarie ou não coincida com os desejos e ações deles.

Torna-se fundamental, assim, um olhar sobre as instituições educacionais e seus sujeitos com diferentes atributos, habilidades, aptidões, objetivos, valores, perspectivas, necessidades, para além de uma mera quantificação. Como expõe Sobrinho (2002, p. 54), a avaliação escolar tem se limitado ao formal: “[...] facilmente generalizável, quantificável, visualizável e comparável, ignorando tudo aquilo que é pessoal e pertencendo ao mundo dos valores, emoções, atitudes e interesses idiossincráticos”. No entanto, compreendemos que é a avaliação informal que permeia o resultado da formal.

Ao pensarmos numa avaliação mais humana que considere tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos em todo o trabalho desenvolvido na escola, temos de compreender que: “[...] mesmo que se retire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos” (FREITAS, 2003, p. 46).

Na presente pesquisa, não tivemos como foco a discussão de ciclos, porém Freitas (2003) discorre sobre tal organização e apresenta importantes questões para qualificar a avaliação no cotidiano da escola. Sendo assim, tomamos para nós a preocupação de tal autor em elucidar que a exclusão, punição e classificação presentes, muitas vezes, numa avaliação formal também entremeiam a avaliação informal. A superação desta situação remete-nos às relações pedagógicas cotidianas, tendo em vista promover um trabalho coletivo e a solidariedade em detrimento do individualismo que predomina nas relações sociais. Assim, buscamos, mais uma vez, apoio para nossas reflexões em Freitas (2003):

A negação da exploração do homem pelo homem deve ser consequente, em termos pedagógicos. Isso significa que a relação pedagógica não pode ser baseada na exploração nem preparar para a aceitação da exploração. Nesse sentido, estudantes não “exploram” o professor, professor não “explora” o estudante e estudante não pode “explorar” estudante. As relações devem ser horizontalizadas, e não baseadas na aprendizagem da subordinação. Isso só pode ser conseguido em um ambiente onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem (FREITAS, 2003, p. 58-59).

Nosso diálogo com o estudo de Freitas (2003) intenciona valorizar um trabalho coletivo na escola, espaço de relações sociais:

A questão da avaliação (e da reprovação) tem de ser colocada no contexto das “relações” que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade. A escola não é uma coisa, é uma relação [...] Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser nosso foco, e não apenas as consequências delas (a reprovação etc.) (FREITAS, 2003, p. 63).

As relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar dão-nos indicativos de como o grupo se organiza com o intuito de formar um ambiente solidário e reflexivo, como também pode nos apresentar práticas que revelem uma formação de cunho classificatório, punitivo, impositivo e autoritário, mesmo quando o discurso é, aparentemente, democrático.

2.1 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A QUESTÃO DA MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS

Discutir a avaliação no contexto escolar como relação, ou seja, uma prática que se constitui nas interações entre sujeitos, remete-nos a pensar na tão utilizada

nota como uma forma de congelar um determinado momento de tal relação. Barriga (2001) elabora importantes contribuições no sentido de compreender, historicamente, a presença de tal prática quantitativa.

É habitual que tanto os estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Isto é, é natural pensar que depois de uma aula os estudantes devem ser examinados para valorar se adquiriram o conhecimento apresentado. Um estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas mostraria a falsidade desta afirmação. Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia (BARRIGA, 2001, p. 55).

A discussão histórica anterior sobre o exame, termo utilizado pela autora acima para referir-se a diferentes momentos de mensuração da aprendizagem, faz-se relevante para perceber que a nota não é inerente ao trabalho escolar e que sua utilização tem referência com uma seleção que remete à hierarquização.

A origem dos exames e da nota retrata uma forma verticalizada de relações sociais; a esse respeito Barriga (2001) formula uma proveitosa consideração:

A história deste absurdo consiste em uniformizar o que é fundamentalmente singular. A uniformidade com que se pretende valorar o homem do século vinte responde a um projeto social (um projeto de modernidade) que circunscreve e subordina todas as características que o fazem sujeito a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista (eficientista). É o resultado de um projeto que vê os ser humano como um objeto a mais no espaço da produção. Um ser que não define seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que se insere em um projeto preestabelecido para ele (BARRIGA, 2001, p. 62).

No capítulo I da presente pesquisa, discutimos e discorremos sobre nossa compreensão acerca do sujeito que é, ao mesmo tempo, social e singular, por isso, entendemos como discriminatória essa prática de uniformização, de implementação de um padrão cognitivo, de atitudes, comportamentos e valores entre os sujeitos da

escola. Temos, na tentativa de uniformização dos sujeitos da escola, a questão do controle e, aqui, encontramos um vínculo com a avaliação:

São os princípios da administração científica os que utilizam o termo controle. Na evolução de seu manejo, este termo conforma um mais sutil porém igualmente efetivo: avaliação. A substituição de um por outro se deve à necessidade de utilizar um termo neutro (avaliação) que reflita uma imagem acadêmica e simultaneamente possibilite a idéia de controle. Assim, no século atual, o debate sobre o exame transitou em direção aos testes e recentemente se fincou no termo avaliação (BARRIGA, 2001, p. 72).

O emprego da avaliação como uma nova modalidade de controle sobre diferentes sujeitos conduz-nos a perceber diferentes práticas realizadas no cotidiano da escola como uma mera preparação para exames e/ou trabalhos. Assim, como menciona Barriga (2001):

Desta forma, a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber (BARRIGA, 2001, p. 77).

Na perversão das relações pedagógicas é que intentamos compreender o papel que a nota tem assumido no cotidiano escolar. Numa perspectiva de avaliação como controle, o poder é centralizado nas mãos dos professores, e estes podem aprovar e reprovar, enquanto tal decisão deveria ser pensada, discutida e decidida pelo coletivo da escola, incluindo, aí, os alunos, geralmente, considerados apenas como objetos sobre os quais a avaliação deve incidir. Um coletivo, constituído e atuante, é requisito fundamental para a valorização e o reconhecimento da singularidade como dimensão do sujeito.

Temos, no cotidiano escolar, na singularidade de cada sujeito, uma forma particular de apreender as relações e materializar sua prática. A avaliação necessita ser pensada consciente e coletivamente na escola de forma a sensibilizar os sujeitos para a importância e a possibilidade de existir uma avaliação democrática e humanizada.

Hoffmann (2004a) institui uma interessante discussão sobre a necessidade de reconhecermos o sentido da avaliação no coletivo escolar:

A figura do cavaleiro foi-me oferecida por um engenheiro que trabalha com segurança do trabalho. Comentava com ele a necessidade que se tem em encontrar “mecanismos seguros”, “instrumentos sofisticados” em avaliação, antes de questionar o verdadeiro significado dessa prática. Ele lembrou-se dessa figura. Porque os engenheiros, muitas vezes, criam novos instrumentos de segurança, mas não se preocupam em formar trabalhadores que tomem consciência do que tal equipamento significa para sua sobrevivência. Os educadores, em geral, discutem muito ‘como fazer a avaliação’ e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente “o sentido da avaliação na escola” (HOFFMANN, 2004a, p. 17).

A compreensão do sentido real da avaliação na rotina da escola implica momentos de ação-reflexão-ação no grupo. Enquanto não há uma discussão consistente sobre tal questão, sobre uma organização coletiva do trabalho escolar, o professor continuará buscando instrumentos ou redes de segurança:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMANN, 2004a, p. 22).

Temos a indicação de que algo vai muito mal no que se refere a uma aprendizagem significativa dos educandos, quando a nota é percebida como forma

de controle pelo professor. Entendemos, em Hoffmann (2004a), duas posturas avaliativas que se opõem:

Avaliação classificatória: Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (prática avaliativa tradicional).

Avaliação mediadora: Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 2004a, p. 75, destaque do autor).

As duas modalidades de avaliação, a classificatória e a mediadora, conduzem a atitudes e maneiras distintas de apreender o cotidiano e lidar com as relações sociais na escola. A forma como encaminhamos nossa prática avaliativa permite-nos perceber de que forma interagimos com o contexto. Assim, nossa história, ou seja, o processo de constituirmo-nos como sujeitos, segundo Hoffmann (2004b), guia-nos a determinadas ações:

E, justamente, porque o educador tem sua história e essa história, encaminha fortemente sua trajetória. É necessário, isso sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento. Só considero isso possível através de muita reflexão sobre a prática. É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos avaliá-los a reconduzir suas ações e compreende-las numa outra perspectiva. E é, também através de uma ação consensual nas escolas e universidades, que poderemos influenciar no sentido de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino. Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2004b, p. 16-17).

A avaliação é um processo verdadeiramente interativo e requer uma ação coletiva de discussão em que ambos os sujeitos, professor e aluno, sejam formadores e formandos no processo educativo. Na procura de uma ação conjunta no processo avaliativo de professores e alunos temos mais uma necessária contribuição de Hoffmann (2004b):

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor e aluno) que leva a sofridos episódios de avaliação. Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descharacterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento (HOFFMAN, 2004b, p. 17-18).

Com o intuito de buscar construir ou solidificar uma ação coletiva na escola, temos como responsabilidade discutir e produzir um processo avaliativo que leve em consideração os conflitos, as diferenças e também que seja promotor de relações democráticas. A implementação de tal prática avaliativa seria facilitada se o professor possuísse uma visão mais ampla e complexa da totalidade de seu trabalho; nesses termos, Vasconcellos (2003) considera o seguinte:

Trata-se de um esforço em direção à apreensão do todo (*holon*), mas tendo clareza de seu inacabamento, de que é uma atividade que nunca se esgota, uma vez que novas relações sempre podem ser descobertas ou estabelecidas. A busca da visão mais abrangente, de conjunto, corresponde ao processo nuclear de funcionamento da inteligência (relacionar). A construção da totalidade por parte do sujeito não significa passar por cima da pluralidade ou diversidade, nem dos nuances, especificidades, singularidades, contribuições e características locais; pelo contrário, é uma

forma de lhes dar legitimidade pelo duplo movimento de reconhecimento e de articulação (com outros aspectos da realidade). Implica localizar os vários fatores intervenientes na prática da avaliação, abarcar a rede de relações (*complexus*). Muitas vezes, há uma tentação de se recorrer a uma explicação monocausal; isto é muito confortante, mas absolutamente ineficaz, por não apreender a efetiva configuração do real (VASCONCELLOS, 2003, p. 29, destaque do autor).

A avaliação percebida como relação e interação permite-nos pensar a escola como uma totalidade constituída não pela mera somatória das partes, mas por uma teia de relações. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2003) se manifesta:

A participação coletiva ajuda na constituição de uma visão mais precisa do problema (totalidade), uma vez que ao se reduzir a um determinado nicho, a compreensão fica limitada, fragmentada. A visão que o professor tem da avaliação, com certeza, contém aspectos diferentes da que os alunos têm, que possivelmente terá divergência em relação à do dirigente, e assim por diante. As várias vozes ajudam a melhor compreender a problemática da avaliação e a evitar vieses por demais idiossincráticos ou corporativistas (VASCONCELLOS, 2003, p. 33).

Na necessidade de apreender a configuração do real, ou seja, possibilitar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizado é que buscamos considerar uma importante distorção no que se refere à concepção de quantidade e qualidade na avaliação. Buscamos, em Vasconcellos (2003), compreender ambos os conceitos e perceber de que forma eles se combinam.

A avaliação *essencial* leva em conta também o aspecto quantitativo. Só não o absolutiza, não o toma como idêntico ao aluno, à sua pessoa, mas como expressão do seu momento, como um indicativo do seu estágio de produção de conhecimento, reconhecendo que o aluno é mais do que uma medida, que pode ser tranquilamente superada, enquanto que na avaliação *formal* a pessoa é identificada àquela quantidade. O fundamental, pois, é que a quantidade – enquanto um indicador – esteja a serviço da qualidade, de uma proposta educacional, de um projeto aberto, e não o contrário, como tem ocorrido. A busca de quantificação apenas se justifica como um passo no processo de avaliação; todavia, o importante é o que vem depois: a reflexão e a tomada de decisão (VASCONCELLOS, 2003, p. 117, destaque do autor).

Percebemos que a quantidade e a qualidade são características que se imbricam no processo avaliativo. Porém, no contexto educacional, persiste uma certa dicotomia entre ambas, como se fosse possível separá-las, e a prevalência do quantitativo. Como destaca Demo (2002):

Mesmo assim, irritam profundamente os professores e pedagogos as expressões quantitativas da aprendizagem, sobretudo a nota. Metodologicamente falando, porém, é sempre possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência crítica do reducionismo aí praticado, o que, aliás, é marca comum da teorização científica. Não trabalhamos com a realidade diretamente, mas pela mediação interpretativa, à qual damos o nome de “objeto construído”. Fazemos dela, no fundo, um modelo simplificado, onde aparecem apenas os pontos considerados centrais e cuja definição de centralidade é sempre produto também da subjetividade de cada autor, ou de sua posição hermenêutica. Assim, de um lado, qualidade não pode ser reduzida à quantidade, embora possa ser indicada indiretamente por faces quantitativas. De outro, como a dicotomia entre uma e outra é irreal, não poderia estranhar que é sempre possível fabricar indicadores quantitativos da qualidade, sempre com as devidas cautelas e tendo consciência do reducionismo praticado (DEMO, 2002, p. 40).

Entendemos que a qualidade e quantidade não podem ser reduzidas uma a outra, pois possuem suas diferenças, mas que ambas as dimensões podem ser levadas em consideração no processo avaliativo. Ressaltamos, também, que a subjetividade de cada sujeito influencia no resultado de qualquer tipo de avaliação. Assim, com relação aos intérpretes dos resultados quantificados da avaliação, ressaltamos a citação abaixo de Demo (2002):

Esse tipo de discussão pode mostrar que o número diz o que o contexto interpretativo lhe manda dizer. Vai por conta do intérprete. É inútil tentar arrancar de um número qualquer maldade histórica, como se fosse, por exemplo, trambique neoliberal. Assim, a nota não carrega qualquer pecha intrínseca e pode ser útil, se a fizermos para expressar complexidade qualitativa. Primeiro, faz-se necessário levar em conta que o mundo da qualidade se orienta pela intensidade, não pela extensão dos fenômenos. Segundo, toda intensidade também se reporta a alguma forma de extensão. Tal filigrana vai configurar a propriedade da nota. Se temos de aprendizagem noção cumulativa – mero domínio de conteúdo e memorização mecânica – a nota tende a indicar apenas tamanhos extensos. Mas se temos noção ligada ao saber pensar, à habilidade de argumentar e questionar, a nota é levada a indicar a intensidade do

fenômeno reconstrutivo. Pode denotar – ainda que sempre de modo apenas indireto – a qualidade complexa da aprendizagem (DEMO, 2002, p. 42).

A citação anterior leva-nos a concluir que o problema da avaliação, no contexto escolar, não está necessariamente na nota:

O equívoco está em pensar que, para indicar intensidade, é mister suprimir a nota, em vez de trabalhar a nota com a devida consciência crítica, sabendo o que pode e não pode dizer. Ademais, para atingir os patamares da intensidade da aprendizagem, toda nota deve ser dada de modo absolutamente circunstanciado, principalmente quando se trata de nota baixa. A nota deve vir acompanhada de comentários e propostas, para facilitar a aprendizagem (DEMO, 2002, p. 42).

A discussão acerca do equívoco de colocar na nota a responsabilidade de uma avaliação punitiva e classificatória está na distância que separa o sentido real da avaliação como prática coletiva a ser realizada no cotidiano escolar e as práticas individualizadas e individualistas promovidas na escola.

Na literatura sobre um trabalho coletivo na escola, tendo em vista a construção de uma prática democrática de avaliação, emerge uma questão relevante. Num proveitoso diálogo com Luckesi (1997), intentamos compreender dois conceitos fundamentais: verificação e avaliação. Como expressa o autor:

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim - *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 1997, p. 92, destaque do autor).

Luckesi (1997) conceitua, ainda, avaliação nos seguintes termos:

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação (LUCKESI, 1997, p. 92-93, destaque do autor).

A principal questão ressaltada pelo autor, em relação aos dois conceitos apresentados, refere-se ao que fazer diante de resultados, em ambos os procedimentos - verificação e avaliação -, sendo este desdobramento o que os diferencia. Numa concepção de verificação, os resultados são “congelados”, ao passo que, numa ação avaliativa, a ação prossegue com a identificação e análise dos resultados. Assim sendo, a avaliação, na perspectiva que expusemos, implica, realmente, uma ação que não se esgota em si mesma, mas pressupõe um movimento que se prolonga com o trabalho de analisar os resultados e utilizá-los para promover outras ações.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1997, p. 93, destaque do autor).

Verificar e avaliar, portanto, envolvem ações diferentes no cotidiano escolar e também conduzem a formações diferentes. Entendemos que o ato de avaliar corresponde a uma ação que despende maior energia, porém corresponde a um movimento necessário em direção à construção de uma coletividade escolar.

Avaliar compreende uma ação conjunta entre sujeitos, principalmente, professores e alunos, e não uma atitude individualizada de um professor para cada aluno. Salientamos que a verificação corresponde a um ato que não incorpora algo

coletivo, pois apenas fixa num tempo e espaço determinado conceito de educando, não considerando seu caráter histórico-cultural. Ao contrário, entendemos que avaliar pressupõe e valoriza um trabalho em grupo, levando assim em consideração a historicidade dos sujeitos, indivíduos e grupos.

Ressaltamos que a avaliação necessita estar pautada por princípios mínimos que substanciem as relações democráticas entre os sujeitos na escola. Além desses princípios, o ato de avaliar também requer a formulação consciente de padrões necessários para o aprendizado do educando; tais padrões mínimos necessitam ser organizados pelo coletivo da escola, no intuito de buscar ações comuns. Como relata Luckesi (1997):

Importa ainda observar que o mínimo necessário não é e nem pode ser definido pelos professores individualmente. Este mínimo é estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar, em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos. Caso contrário, cairemos num arbitrarismo sem tamanho, com consequências negativas para os educandos, que ficarão carentes de conteúdos, habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 1997, p. 98).

Assumir a responsabilidade de trabalhar com o real, com o pensado e o elaborado na coletividade e não para a coletividade, torna mais democrático, e por isso mais participativo e significativo o processo de aprendizagem.

Com a avaliação, temos a possibilidade de perceber como o que é acordado coletivamente caminha e fazer as necessárias alterações diante dos resultados obtidos. O que e o modo pelo qual o professor trabalha no cotidiano da escola necessita estar em consonância com objetivos maiores da escola, pois a avaliação precisa acompanhar o processo de aprendizado, produzindo indicações sobre o que realmente foi vivenciado e aprendido pelos sujeitos na trajetória da escola. Como menciona Vasconcellos (2003):

Avaliar envolve julgamento, mas da **produção** objetiva do educando e não da sua **pessoa**. Ainda assim, o próprio julgamento da produção deve ser feito em função dos critérios estabelecidos coletivamente e das oportunidades efetivamente oferecidas de aprendizagem. Quando o aluno traz sua elaboração conceitual, espera que o professor julgue se está caminhando bem ou não; isto é necessário ao seu desenvolvimento. Desta forma, ao perceber que a produção não está adequadamente elaborada, o professor pode problematizar, solicitar que confronte com os colegas, com o que disse anteriormente, com as experiências, com o livro, etc.; orientar para que supere os limites e chegue a um conceito mais bem formulado (VASCONCELLOS, 2003, p.54-55, destaque do autor).

Sendo assim, avaliar implica ser coerente com nossas ações cotidianas. Por isso, as práticas da escola precisam estar em consonância, engendradas por projetos comuns no grupo da escola.

2.2 AVALIAÇÃO COMO RELAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE COLETIVIDADE ESCOLAR

Pretendemos compreender como a avaliação permeia o campo das relações sociais na escola, tendo em vista apreender e analisar práticas e significados que se fazem presentes no Fórum de Classe e o apontam como um caminho para uma coletividade.

Perceber a avaliação como uma ação coletiva faz-nos pensar na necessidade de apreender o que é essencial para resultar em um trabalho coletivo. Vimos que a avaliação conduz a ações que podem deturpar o seu sentido como movimento e mudança, mas também podem contribuir para a formação dos educandos como sujeitos históricos. Como ensina Rabelo (1998):

Enquanto objeto com possibilidades diagnósticas, vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem, precisamos elaborar um projeto de avaliação

que, em primeira instância, e através dos instrumentos nele instituídos, possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola, possibilitando, assim, validar e/ou rever o trabalho pedagógico, a cada momento em que isso se fizer necessário (RABELO, 1998, p. 12, destaque do autor).

A necessidade de conceber o ser humano como histórico e cultural já começa a ganhar espaço no cotidiano escolar, o qual entendemos, como dinâmico e flexível, possibilitando, assim, que, em diferentes instituições, ocorram mudanças no processo de avaliação na direção de um trabalho mais justo e democrático. Tais mudanças estão pautadas por um trabalho em conjunto dos sujeitos da escola, pois:

É um equívoco o sujeito querer fazer a mudança sozinho (mito do Dom Quixote). O individualismo está muito enraizado na sociedade e, em particular, no professor: são anos e anos de trabalho isolado; cada um busca a sua saída. Soma-se a isto ainda a corrente falta de ética, de companheirismo (sonegação de informações, acusação mútua, comentários pouco edificantes sobre colega, etc.); é o velho Maquiavel: dividir para governar [...] Apesar de a participação individual ser fundamental, não podemos ficar limitados a isto. Uma coisa é um professor fazer algo inovador; isto, com certeza, tem seu valor. Mas quando a escola assume aquilo enquanto proposta coletiva, o significado é bem diferente em termos de processo de mudança (VASCONCELLOS, 2003, p. 190).

Estamos abordando a avaliação no seu sentido de relação, como uma possibilidade de organizar o cotidiano escolar como espaço de relações sociais. Sabemos que isto não constitui tarefa simples, já que estamos indo contra o sentido que uma sociedade capitalista nos passa, ou seja, em que o individualismo torna-se o centro e estimula ações que fragmentam uma rica totalidade escolar.

É preciso permitir e acreditar em um trabalho coletivo, ou seja, é necessário perceber o seu sentido na miscelânea cotidiana da escola e trabalhar para a sua concretização. Esse acreditar e permitir envolve um trabalho na escola de discussão e valorização de diferentes práticas, pois ao falar em coletividade estamos tratando em diálogo e participação democrática. Sendo assim, a coletividade está,

necessariamente ligada à totalidade da organização escolar e ao seu modo singular de organizar, a metodologia e a avaliação ali desenvolvidas.

Entender a coletividade como uma forma de valorizar o humano, de tornar um ambiente de trabalho mais justo, em que as diferenças são valorizadas, trabalhadas e (re)organizadas, é permitir uma prática realmente avaliativa. Aqui o compromisso do educador estará consigo e com o outro, o que pode tornar a sua prática consciente e prazerosa. Como se posiciona Vasconcellos (2003):

O trabalho coletivo exige um aprendizado por parte de todos, visto que de início se manifestam os vícios, até como consequência da ausência deste tipo de prática: falta de objetividade nas colocações; necessidade de falar, de ocupar o centro das atenções; falta de empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro); impaciência para ouvir os colegas; autoritarismo, etc (VASCONCELLOS, 2003, p. 191).

Na citação acima, percebemos que a coletividade brota do próprio aprender que o cotidiano nos possibilita. Para tanto, a escola necessita buscar:

O espaço de reflexão coletiva e constante sobre a prática (ex.: reunião pedagógica semanal) é fundamental para despertar e/ou “enraizar” a nova postura em relação à avaliação, visando construir a competência coletiva do grupo, bem como a articulação do trabalho transformador: estudo, formação continuada, partilha de dúvidas, localização de contradições, buscas, conquistas, etc (VASCONCELLOS, 2003, p. 193).

A escola, entendida como espaço de relações sociais conduz-nos a perceber-la como uma teia construída, tecida por diferentes sujeitos. O conviver com o outro revela-nos a condição humana de interagir e ser histórico no processo de nossa constituição.

Na realidade social da escola é que temos o conhecimento disseminado para ser singularizado pelos educandos. Entendemos que a realidade escolar é dinâmica

e nesse movimento que existe no cotidiano escolar temos a necessidade de contextualizar a avaliação como um processo que procura aquilatar o desenvolvimento do educando na apropriação singular do conhecimento.

Recorremos a um importante conceito de Perrenoud (1999) acerca da observação formativa, que consideramos fundamental e coerente com a modalidade Fórum de Classe:

Melhor seria falar de *observação formativa* do que avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, aos boletins escolares, à idéia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. Observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída *a priori*, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada (PERRENOUD, 1999, p. 104, destaque do autor).

Uma observação formativa intenta apreender o desenvolvimento do educando, para além de uma classificação, verificação ou mensuração. Sendo assim, o que se tem em vista é assimilar o movimento da aprendizagem do aluno no contexto em que está inserido. Como ressalta Martins (2005):

Considerando que nossa realidade social é marcada pela multiculturalidade, por diferenças que as crianças mantêm com seu ambiente, o espaço social circunscrito pela escola se torna um lugar privilegiado para a construção e reconstrução do conhecimento (seja científico, seja cotidiano), pois ela oferece às crianças experiências interacionais diversificadas, o que lhes possibilitará atribuírem um sentido próprio – apropriam-se – aos conteúdos programáticos que a escola lhes oferece, singularizando-se e, concomitantemente, reconhecendo-se enquanto seres humanos, inseridos num universo cultural mais amplo (MARTINS, 2005, p. 60).

Desta forma, o cotidiano escolar adquire um sentido de teia de interações que permeiam o desenvolvimento dos educandos. Nessa teia, a avaliação do processo ensino-aprendizado assume uma dimensão de concatenação, por meio de uma

reflexão coletiva, das apropriações dos educandos, tendo em vista o contexto vivenciado pelo o aluno. Como discute Martins (2005):

Compreendermos o processo educacional formal sob essa ótica implica levarmos em consideração, no processo de avaliação, as maneiras como os alunos/professores se apropriam (cognitiva e socialmente) dos conteúdos escolares e como eles os operacionalizam na interpretação da realidade social em que estão inseridos (pois, caso isso não venha ocorrer, eles se tornarão “enferrujados”) (MARTINS, 2005, p. 64).

O desafio de construir uma coletividade na escola encontra-se pautado num processo de formação tanto de professores quanto de alunos. Inseridos no contexto escolar, ambos tecem uma teia de significados cotidiano. Dialogamos com Ferreira [199-] no sentido de ouvir as diferentes vozes que permeiam o cotidiano:

Concluímos que para que a escola esteja realmente antenada com o mundo no qual vivemos é fundamental que ela busque ouvir as diversas vozes que constituem a comunidade escolar: pais, professores e principalmente as crianças que devem ter, garantidos, espaços de fala, de diálogo e de inter-relação, formando uma imensa teia de relacionamentos, na qual de um único fio (objetivo) partem todos os outros e todos são igualmente importantes nessa construção que deve ser a proposta da escola.

No intuito de perceber a importância das interações na escola para um trabalho coletivo, temos a avaliação como uma forma de engendar um caminho em direção à coletividade. Assim, como Dalben (2000) explica:

O sentido da avaliação se encaminha para a investigação contínua da dinâmica da própria relação pedagógica e dos conhecimentos que são produzidos a partir dela. O processo de ensino se interliga ao processo de aprender e o professor se transforma no maior aprendiz do processo, porque produz conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua prática. Cabe a ele o papel de captar o conjunto das relações sociais nas quais o processo educativo se desenrola, coletando dados, informações sobre o aluno e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades, para processar o ensino adequado às suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, o ato de avaliar transforma-se num processo de diálogo com a realidade de sala de aula, objetivando, também, refletir e posicionar-se sobre o que nessa realidade acontece (DALBEN, 2000, v. 6, p. 37-45).

Uma avaliação, em seu sentido, ou seja, uma ação coletiva, envolve perceber as influências que as relações sociais do cotidiano exercem sobre o educando. Acreditamos que o aprender envolve uma interação com o outro e por isso entremeia os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizado. Como destaca Vigotski (1989, p.99): “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Para possibilitar um processo democrático de avaliação, que perceba o sujeito como uma síntese particular e social, fazemos nossas as palavras de Vasconcellos (2003), na proposição de um trabalho coletivo na escola:

Estamos propondo toda uma postura democrática: participação, não imposição, nos desarmarmos do autoritarismo enraizado por conta do ambiente em que fomos formados, etc.; mas, como enfrentar o autoritarismo do outro? Até que ponto não ficaríamos fragilizados, permitindo o avanço de concepções que, segundo nossa compreensão, apontam na direção da desumanização? É uma situação delicada. Se, de um lado, não cabe sermos ingênuos, de outro, não podemos utilizar instrumentos de enfrentamento que neguem os princípios humanistas que defendemos. Aqui, para superação, mais uma vez, a força do coletivo é decisiva. A partir da potência dos argumentos, da coerência, da autocritica, da organização grupal, da vinculação aos movimentos sociais, do apoio nas conquistas da legislação progressista, construiremos a rede que vai dar sustentação às novas propostas, a ponto, inclusive, de enfrentar as resistências e ataques contrários (VASCONCELLOS, 2003, p. 33).

Para a concretização de um trabalho coletivo na escola, faz-se necessário vivenciar momentos democráticos de trabalho, ou seja, momentos de diálogo e de participação. No próximo tópico, discutiremos algumas questões sobre o Conselho de Classe, prática que se aproxima do Fórum de Classe, que tem permeado a rotina da escola pesquisada e visa à construção de um trabalho conjunto dos sujeitos.

2.3 CONSELHO DE CLASSE: ALGUMAS DISCUSSÕES ATUAIS

Para compreendermos melhor os Fóruns de Classe na ESEBA, escola pesquisada, fomos em busca de uma bibliografia que discutisse, especificamente, tal modalidade de avaliação. Em nosso caminhar pela teoria, descobrimos que tal tema é ainda pouco analisado e nos encontramos com diferentes autores que abordam os Conselhos de Classe como uma modalidade de avaliação que expressa uma coletividade para a escola.

Optamos, na presente pesquisa, por adentrar na discussão dos Conselhos de Classe, visto ser esta prática o que originou, na ESEBA, os Fóruns de Classe. Desta forma, dialogamos com Antunes (2002), Dalben (2000, 1994), Ferreira (2003, 2001), Romão (1998), dentre outros.

Para nossa pesquisa, acreditamos que se faz necessário um momento de construção conceitual sobre o Conselho de Classe. Sendo assim, encontramos uma importante contribuição em Cury (2001):

Ora, nesse circuito normativo a figura de Conselhos aparece sob várias formas e sob várias denominações. Normalmente são órgãos colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, consultivos e deliberativos. Tais aspectos podem ser separados ou coexistentes e sua explicitação depende do ato legal de criação dos Conselhos. Assim, os Conselhos de Classe visam acompanhar o rendimento escolar dos estudantes; os Conselhos Escolares pretendem discutir e avaliar a evolução de um estabelecimento como um todo e expressar a participação da comunidade; os Conselhos de Controle Fiscal e Social devem controlar o dinheiro público investido na manutenção e desenvolvimento da educação; [...] Também os Conselhos de Educação se congregam em fóruns. Em múltiplos aspectos, esses fóruns, em seus encontros periódicos, funcionam como se fossem “metaconselhos” (CURY, 2001, p. 44).

Os Conselhos de Classe são Fóruns, lugar de encontro e discussões, e têm caráter normativo, consultivo e deliberativo. Tal fato revela que os Conselhos

necessitam ser constituídos e contar com a efetiva participação do grupo em direção a um trabalho coletivo e não apenas aflorar como um aparato legal. Acreditamos que o cotidiano escolar é vivenciado por todo o grupo e, por isso, precisa ser discutido, num processo de ação-reflexão-ação, pelos sujeitos desse processo.

Dalben (1994) traz-nos um interessante conceito de Conselho de Classe:

O Conselho de Classe é uma das instâncias formalmente instituídas na escola, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno. Dele participam os diversos professores de uma determinada turma e ainda o orientador educacional, o supervisor pedagógico e um representante da secretaria da escola. Conforme a prática usual das escolas, os Conselhos de Classe reúnem-se quatro vezes por ano, depois de obtidos os resultados de cada bimestre, fornecidos pelos professores (DALBEN, 1994, p. 16).

Percebemos, pelo conceito acima, que a prática dos Conselhos de Classe visa a um processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno. Dalben (1994) faz um resgate histórico da prática dos Conselhos de Classe e descreve sua implementação nas escolas pela lei 5.692/71:

O Conselho de Classe implementou-se como um órgão da instituição escolar, para cumprir uma função de cunho essencialmente avaliativo, na perspectiva de conseguir a visão global do aluno, para o atendimento individualizado de suas potencialidades, objetivo primeiro e fundamental da lei 5.692/71[...] (DALBEN, 1994, p. 111, destaque do autor).

Temos que o surgimento dos Conselhos de Classe ocorreu em um momento tecnicista da educação e relacionado ao atendimento individualizado do aluno. Nessa perspectiva de conceber os Conselhos de Classe como um momento avaliativo da globalidade do educando, temos como responsabilidade da escola pensar numa totalidade das práticas que permeiam o cotidiano escolar.

Atualmente, a discussão que encontramos acerca dos Conselhos de Classe refere-se a uma prática que tem como foco o grupo direcionado a um trabalho coletivo da escola e não apenas na individualidade. Como define Vasconcellos (2003):

Conselhos de Classe: são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; aos contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais ou coletivas) apresentadas (VASCONCELLOS, 2003, p. 70, destaque do autor).

Na citação acima, deparamo-nos com uma visão de Conselho de Classe que se embase numa coletividade, em que uma totalidade de sujeitos é reconhecida como formadora do educando e, por isso, necessita constituir uma rede de discussão sobre o desenvolvimento deste. No entanto, a literatura pesquisada discute a existência de uma certa distorção entre o sentido real dos Conselhos de Classe e sua prática no cotidiano escolar.

No embate da distorção do sentido real dos Conselhos de Classe, Dalben (1994) traz-nos importantes considerações:

Às vezes um ou outro afirma “é..., comigo este aluno está ótimo”, porém, mesmo sendo um comentário significativo, indicador de processos contraditórios, possíveis de análise, as discussões não ultrapassam o cunho da avaliação pessoal de cada professor, transcorrendo um processo individualista e compartimentado, oposto à visão inicial do papel do Conselho de Classe como aglutinador de análises, numa perspectiva de visão global do aluno (DALBEN, 1994, p. 114).

Percebe-se que o próprio acontecer dos Conselhos de Classe exige um trabalho coletivo do grupo da escola, no sentido de construir uma nova lógica para

as discussões sobre o desenvolvimento do educando e o processo de ensino-aprendizagem. A própria etimologia da palavra Conselho revela-nos uma necessidade de haver envolvimento de alunos e professores – “ouvir e ser ouvido”; “ver e ser visto” – nesta prática coletiva:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto *ouvir* alguém quanto *submeter algo a uma deliberação de alguém*, após uma *ponderação refletida, prudente e de bom senso*. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *conulere* já contém um princípio de publicidade. Certamente é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. Essa modalidade do ver e ser visto deve se distinguir, por sua vez, daquilo que ocorre no âmbito da privacidade dos indivíduos (CURY, 2001, p. 47, destaque do autor).

Os Conselhos de Classe compreendidos como uma via de mão dupla, ou seja, uma prática que envolve, ao mesmo tempo, ouvir e ser ouvido, ver e ser visto, remete-nos a perceber a relevância e a necessidade da participação de todos no planejamento e desenvolvimento de tal prática na escola. No entanto, as pesquisas realizadas no âmbito das escolas referentes às práticas de Conselhos de Classe demarcam uma via de mão única na avaliação da aprendizagem do aluno.

Destacamos uma interessante contribuição de Mattos (2005), autora que realizou uma proveitosa pesquisa no cotidiano escolar, centrando-se nos Conselhos de Classe, justificando, assim, sua opção:

Assim, à função precípua de avaliação do processo de aprendizagem, os Conselhos de Classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. No entanto, não é isso que se observa aqui. Em primeiro lugar, os Conselhos de Classe avaliam apenas alunos e alunas, não a interação pedagógica: a professora encontra neles poucos mecanismos que incite o questionamento de sua prática. Em segundo lugar, não há propriamente discussão dos casos de alunos e

alunas: as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas que elas construíram no decorrer do ano letivo (MATTOS, 2005, v. 31, p. 215-228).

A discussão acima se faz relevante para compreender a possibilidade de distorcer o Fórum de Classe, uma prática significativa de avaliação da aprendizagem, para um instrumento manipulador e legitimador de uma prática autoritária de avaliação.

Uma interessante pesquisa de Romão (1998), autor que percebe a avaliação como um processo dialógico, permite-nos apreender que lidar com avaliação exige levar em consideração os obstáculos que o cotidiano escolar nos oferece, quando intentamos implementar uma prática dialógica de avaliação. Tal autor faz uma análise do Conselho de Classe em que apresenta uma dificuldade encontrada na construção de uma proposta democrática:

Nos últimos anos da experiência, construímos formulários semelhantes para coletar as avaliações dos alunos sobre o desenvolvimento das diversas disciplinas. Infelizmente, a resistência dos professores impediu que levássemos adiante uma experiência que, a nosso ver, poderia ter avançado em termos de qualidade da pesquisa propiciada pelos processos de avaliação. Nestes instrumentos, os alunos registravam suas impressões de aproximação ou rejeição da disciplina, opinavam sobre suas bases anteriores, sobre o conteúdo, os procedimentos didáticos adotados pelos professores, sobre as provas e seu grau de dificuldade etc. na realidade, o que pretendíamos era fornecer aos alunos instrumentos semelhantes aos que os professores dispunham para uma participação mais consequente nas reuniões de conselhos de classe. Cabe destacar que encontramos também muita resistência do corpo docente quanto à participação dos alunos nesses conselhos, chegando mesmo à sua inviabilidade, em nome de uma “ética” canhestra: “os alunos não tinham maturidade suficiente para ouvir considerações sobre outros colegas”. Na verdade tratava-se de um mecanismo de defesa, pois também o trabalho dos professores estaria sob julgamento (ROMÃO, 1998, p. 122).

Entendemos que esse mecanismo de defesa do professor, tal como expõe a citação acima, revela uma concepção de avaliação como uma forma de julgamento do educando. Nessa concepção, temos a estratégia de retirada do professor do

papel de “acusado” para permanecer no papel cômodo de “juiz” de um “tribunal”. Na distorção do papel dos Conselhos de Classe no cotidiano escolar, trazemos mais uma contribuição de Dalben (1994):

O que se pode afirmar, à vista dessas análises, é que o papel do Conselho de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade (DALBEN, 1994, p. 114).

Assim, o que legitima um Conselho de Classe é a possibilidade de participação dos sujeitos envolvidos. Tal participação implica um processo pautado em ações democráticas que visam contrapor uma visão hierarquizada, punitiva e autoritária das relações sociais. Porém, temos que entender a participação como um diálogo, o qual exige uma via de mão dupla. Buscamos, em Catani e Gutiérrez (2003), entender o que é participação:

Finalmente, o universo da escola é particularmente complexo e específico; o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir da minha especificidade. Isto significa dizer que para entender a escola pública, este objeto de investigação absorvente e que lida com as prioridades humanas mais urgente e possíveis, ainda mais num país que apresenta estas carências sociais, é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as outras áreas de conhecimento e, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do autoconhecimento, procurando tornar-se uma pessoa mais sensível, tolerante e atenta ao diferente, aos seus direitos e à contribuição que ele seguramente tem para dar. Em resumo, buscar construir comunicativamente o consenso pelo diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com aqueles que pensam como nós (GUTIÉRREZ; CATANI, 2003, p. 74).

Procuramos, desta forma, visualizar a escola como espaço permeado e constituído pelas relações sociais. Tais relações nos-conduzem a perceber o sujeito

como histórico e, por isso, conceber a avaliação como um processo dialógico entre diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, estabelecemos uma discussão acerca da avaliação, como exposto no capítulo anterior, com o intuito de compreender as práticas e os significados na construção de uma proposta coletiva de avaliação. Buscaremos, no próximo capítulo, apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, recorrendo à pesquisa qualitativa para o desenvolvimento da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA: HISTÓRIA DE UM PERCURSO

Viver
é afinar o instrumento
de dentro pra fora
de fora pra dentro
a toda hora
a todo momento
de dentro pra fora
de fora pra dentro.
(Serra do Luar. Walter Franco.)

O presente trabalho desenvolveu-se no cotidiano de uma Instituição Pública de Ensino, com o intuito de apreender práticas e significados em torno de uma modalidade de avaliação: o Fórum de Classe. Nossa opção por vivenciar o cotidiano de uma escola fez-se relevante a partir do momento em que focamos as relações sociais numa escola em torno de uma prática de avaliação.

Por considerarmos o cotidiano como um espaço-tempo de interações sociais e por entender que a realização do Fórum de Classe brota das singularidades de um grupo de sujeitos que busca construir um coletivo na instituição escolar, intentamos construir, na presente pesquisa, uma metodologia de trabalho que nos possibilitasse compreender a subjetividade dessa escola, as práticas e os significados ali produzidos.

Por isso, optamos pela abordagem qualitativa em nossa pesquisa, a qual, segundo Rey (2002), implica uma revisão da epistemologia positivista e a adoção de outra perspectiva para a produção do conhecimento. Tal perspectiva pode ser definida com base nas seguintes idéias:

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia [e em outras áreas de conhecimentos humano e social.] que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (REY, 2002, p. 29, acréscimos nossos).

A abordagem qualitativa entende a realidade como algo dinâmico e flexível e procura captar tal movimento no curso dos acontecimentos cotidianos. Nossa presença no dia-a-dia da escola fez-nos apreender a realidade como plurideterminada, ou seja, são vários os fatores que a caracterizam. No nosso caso, por exemplo, diferentes modalidades de reuniões com diversos sub-grupos de sujeitos, principalmente professores, que, ao mesmo tempo em que constituem aquele grupo como um sujeito (social) singular, são constituídos por sujeitos (individuais).

A realidade escolar, especificamente a ESEBA, mostrou-se a nós como uma instituição diferenciada, singular e irregular, onde os acontecimentos são dinâmicos, interativos, enfim, estão inseridos numa dinâmica histórica, pois, da mesma forma em que é constituída pela interatividade de sujeitos reais, é também (re)construída ao longo de uma história. Todas essas características da realidade da escola pesquisada fizeram-nos optar pela abordagem qualitativa como uma possibilidade de diálogo constante entre o pesquisador e os outros sujeitos, como meio de acompanhar esse movimento histórico. Conforme destaca Rey (2002):

A proposta metodológica enfatiza a compreensão da pesquisa qualitativa como processo dialógico que implica tanto o pesquisador, como as pessoas que são objeto da pesquisa, em sua condição de sujeito do processo. Isso pressupõe uma ênfase nos processos de construção sobre os de respostas, rompendo a lógica instrumentalista que durante anos, hegemonizou o processo de produção de conhecimento (REY, 2002, p. ix).

Projetando romper com uma lógica de pesquisa em que apenas o resultado é priorizado em detrimento do processo, é que tencionamos compreender o cotidiano escolar como movimento social e a pesquisa como um diálogo, que visa indagar e conhecer tal realidade.

Não consideramos a vida cotidiana na escola apenas como um recorte do movimento histórico mais amplo ou como simples reflexo das estruturas sociais determinantes. O cotidiano da escola e da sala de aula constitui uma unidade ou totalidade que reúne aspectos gerais e singulares da história dos grupos e das pessoas e diz respeito às experiências diárias da vida e a um conhecimento da vida diária (CUNHA, 2000, p. 88).

Como destacado na citação anterior, existe a necessidade de perceber o cotidiano escolar como uma unidade, uma totalidade, que constrói uma determinada cultura e a incorpora. Tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é perceber como se dão, na ESEBA, as atividades do grupo de professoras em torno do Fórum de Classe, investigamos o cotidiano escolar por meio da abordagem etnográfica. Tal abordagem busca contextualizar e divisar a cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaría símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1997, p. 24).

A presente pesquisa apreende as contribuições de Geertz (1997) e entende que o Fórum de Classe, para ser estudado, necessita ser contextualizado no cotidiano, levando em consideração a cultura escolar. Esse processo de compreensão do tempo-espacó escolar, como engendrado por diferentes acontecimentos e relações sociais, reclama uma observação participante.

Dessa forma, enfatizamos nossa opção pela observação participante, entendendo-a como: “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Como destacamos na introdução do presente trabalho, definimos a ESEBA como uma escola onde poderíamos desenvolver a presente pesquisa. Sendo assim,

no início do mês de outubro de 2004, fizemos os primeiros contatos na escola para apresentar nossa pesquisa e negociar sua realização naquela instituição. Durante todo o final do ano de 2004, dedicamos, de outubro até início de dezembro, para estar na escola e apresentar e discutir o nosso propósito, inclusive, fizemo-lo para todas as coordenadoras das quinze Áreas de Conhecimento, além do diretor, assessora pedagógica, coordenadora de estágio, coordenadora da CARO-ALUNO e para professoras do 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana.

Num primeiro momento de nosso trabalho na escola, nossas observações voltaram-se para o amplo movimento do cotidiano geral da ESEBA, o que implicou realizar observações de diferentes modalidades de reuniões oficiais: CPA (Conselho Pedagógico Administrativo), Conselho de Coordenadores de Áreas de Conhecimento, de Áreas de Conhecimento, de Ciclos de Formação Humana, de Pais, a observação numa sala de aula de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental), além de participar de encontros e conversas informais.

Tais atividades iniciaram-se no ano de 2004 e se intensificaram a partir do mês de fevereiro de 2005, com nossa presença de segunda a sexta-feira na escola, nos períodos da tarde e, em alguns dias, pela manhã também. Com nossa presença constante no ambiente escolar, fomos organizando uma forma de captar como a ESEBA se estruturava como escola e como coletivo.

Com nossa presença nas reuniões de CPA, de Coordenadores e de Área de Conhecimento, realizadas em 2005, fomos percebendo que, naquele momento, a discussão que mobilizava professoras e direção da Escola era a (re)organização e a implementação do Fórum de Classe. Verificamos então, que o Fórum de Classe consistia em uma busca de uma avaliação coletiva e democrática para o grupo da ESEBA.

No intuito de conhecer a construção de uma prática escolar direcionada para a coletividade, formulamos, como objetivo geral da pesquisa, identificar e analisar as práticas e significados produzidos acerca do Fórum que foram se constituindo na escola durante o ano de 2005.

Para tal, a partir do mês de abril de 2005, passamos a participar e a observar discussões que priorizassem a questão do Fórum de Classe na escola. Estas observações e a convivência na escola ocorreram até o mês de fevereiro de 2006, destacando que a ESEBA passou por um momento de greve de seus servidores, no período de 12 de setembro de 2005 até 15 de dezembro de 2005.

Com nossa prioridade de estudar a organização do Fórum de Classe no cotidiano da ESEBA, participamos e observamos reuniões do CPA, do Conselho de Coordenadores, da Área de Conhecimento, da Comissão de Avaliação e também de uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental. Os assuntos tratados, os debates acontecidos, em tais reuniões, compõem o cotidiano da ESEBA e representam, para a presente pesquisa, uma forma de nos inteirarmos sobre a organização da escola.

Por nossa presença no campo de pesquisa ter sido feita em diferentes momentos do cotidiano da escola, adotamos um princípio na pesquisa de observar e, por isso, procurar não falar nos momentos em que observávamos, apenas quando consultadas. Destacamos que, nas observações que realizamos no cotidiano escolar, fomos consultadas apenas pelos alunos, em sala de aula, no início da pesquisa. Eram perguntas referentes ao que estávamos anotando, assim, em tal momento, tivemos o cuidado de informar que era sobre o trabalho da turma.

Durante as observações, anotávamos pequenas particularidades e construímos as Notas de Campo no mesmo dia para possibilitar uma melhor

recordação dos acontecimentos. Enfatizamos a relevância das Notas de Campo para conceber o cotidiano escolar, pois segundo Bogdan e Biklen (1991), Notas de Campo são: “O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Esboçamos, logo abaixo, um quadro para organizar os momentos e o tempo em que estivemos presentes na Escola e com os quais produzimos nossas Notas de Campo.

<i>Modalidades de Reuniões</i>	<i>Dias da Semana</i>	<i>Horário</i>	<i>Total</i>
CPA	09-08-2005 (terça-feira)	13h30min as 17h	01
Conselho de Coordenadores	15-02-2005 (terça-feira) 22-02-2005 (terça-feira) 01-03-2005 (terça-feira) 08-03-2005 (terça-feira) 05-04-2005 (terça-feira)	14h as 17h	05
Área de Conhecimento	23-02-2005 (quarta-feira) 02-03-2005 (quarta-feira) 09-03-2005 (quarta-feira) 05-04-2005 (terça-feira) 06-04-2005 (quarta-feira) 03-08-2005 (quarta-feira)	8h as 10h	06
Ciclo de Formação Humana	22-02-2005 (terça-feira) 12-04-2005 (terça-feira) 04-05-2005 (quarta-feira)	8h as 10h 16h30min as 17h30min 16h30min as 17h30min	03
Comissão de Avaliação	13-04-2005 (quarta-feira) 18-04-2005(segunda-feira) 03-05-2005 (terça-feira) 09-06-2005 (quinta-feira) 14-06-2005 (terça-feira) 21-06-2005 (terça-feira) 28-06-2005 (terça-feira) 05-07-2005 (terça-feira)	15h30min as 17h 16h as 17h30min 14h as 15h30min 14h as 17h 14h as 17h 14h as 17h 14h30min as 17h30min 14h as 17h	08
Pais	02-02-2005 (quarta-feira)	13h as 17h	01
Fórum de Classe Continua	06-02-2006(segunda-feira)	13h as 15h	01

Conclusão

Quadro 1 - Momentos da presença da pesquisadora na ESEBA

Fonte: Notas de Campo da pesquisadora

⁷ Sinal indicando que não se aplica o dado numérico.

A organização das observações em Notas de Campo está em consonância com nossa opção pela pesquisa qualitativa, com uma orientação etnográfica. Para cada dia em que estivemos na escola, produzimos uma Nota de Campo. Nossa participação encerrou-se no dia 06 de fevereiro de 2006, com a realização do Fórum de Classe, reorganizado em 2005, na sala de aula do 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana, que correspondeu, por causa da greve, ao terceiro trimestre do ano letivo de 2005.

Consideramos que observar o cotidiano escolar, nesse primeiro momento, nos permitiu conhecer a dinâmica própria daquela escola e, por isso, o registro nas Notas de Campo possibilitou ao pesquisador analisar, refletir, construir conhecimento e daí nortear discussões e decisões posteriores. Desta forma, as Notas de Campo, segundo Vianna (2003): “[...] devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação a *que* ou a *quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto” (VIANNA, 2003, p. 31, destaque do autor).

No presente estudo, como já salientamos, realizamos a observação participante e registramos nossas vivências em Notas de Campo, pois, no decorrer dos acontecimentos da escola, fomos delineando nosso olhar sobre as práticas e significados produzidos na ESEBA em torno do Fórum de Classe. Como ressalta Cunha (2000):

As Notas de Campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas sim porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Quando se pretende compor e retratar uma história do cotidiano escolar, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental (CUNHA, 2000, p. 100).

Durante o tempo em que tivemos na escola, elaboramos um total de 60 Notas de Campo, as quais apresentam um caminho percorrido, tal como destacado na citação anterior, e também retratam acontecimentos vividos que fundamentam nossas análises, confirmando, assim, o nosso esforço em analisar o dinamismo ou a historicidade das práticas escolares.

Nas reuniões e aulas de que participamos, utilizamos, algumas vezes, a gravação em áudio para contribuir com a elaboração das Notas de Campo. Essas gravações foram, posteriormente, transcritas e anexadas às respectivas Notas de Campo ou incorporadas aos textos delas e constituem, juntamente com os documentos produzidos pela escola, o material de base para as análises apresentadas na presente pesquisa, principalmente a partir dos próximos capítulos. Cunha (2000), referindo-se à utilização da gravação em áudio, declara que:

[...] a utilização deste recurso na sala de aula é relativamente importante, pois, às vezes – quando muitas pessoas falam ao mesmo tempo ou caso alguém fale num tom mais baixo – este instrumento não consegue captar o que acontece. Nessas ocasiões, ele registra as falas de quem se encontra mais próximo dele ou daqueles que falam mais alto. Portanto, o gravador não consegue captar toda a discussão existente na aula. Por isso a presença do pesquisador e sua atenção para os acontecimentos, bem como a elaboração das Notas de Campo são muito importantes para completar as lacunas dos recursos técnicos utilizados (CUNHA, 2000, p. 104).

Em nossa compreensão e utilização desse material, temos que eles se complementam na organização do conhecimento exposto na pesquisa. Com o intuito de caracterizar o Fórum de Classe e mostrar um pouco da história de sua constituição na escola, deparamo-nos, também, com uma grande quantidade e variedade de documentos da escola.

Percebemos que, para alcançar o objetivo da presente pesquisa, seria necessário analisar os documentos da instituição buscando neles apreender

significados construídos historicamente pelos docentes acerca da constituição de toda a escola e mais especificamente, sobre os Fóruns de Classe.

Na instituição, observamos que não existe, por parte dos docentes e da direção, uma forma sistemática de organizar os documentos que ali são produzidos. A atual assessora pedagógica dispõe, em pastas, documentos sobre Fórum de Classe que circularam na escola em anos anteriores, porém nem todos os documentos produzidos ali estão colocados nas pastas, pois, segundo essa profissional, muito material pode ter se perdido. Nesse cotidiano, observamos a produção de uma quantidade considerável de documentos e estes circulam entre os docentes, mas não há, muitas vezes, uma sistemática ao arquivá-los.

Mesmo captando as dificuldades dos profissionais da instituição em consolidar uma dinâmica para arquivar os documentos ali produzidos, buscamos recolher e analisar este material, com intuito de exibir um pouco da história da instituição, de modo que pudemos nos intuir sobre o processo de constituição do Fórum de Classe. Salientamos, em Lüdke (1986), a função da análise documental na pesquisa: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p. 38).

Pela ênfase que conferimos, na presente pesquisa, aos documentos sobre Fórum de Classe na escola em questão, recorremos, em Le Goff (1996, p. 545), para construir uma concepção acerca da utilização de documentos de acordo com uma visão histórico-cultural, desta forma, o autor nos esclarece que: “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

Assim, depreendemos que os documentos caracterizam uma determinada época e até determinadas concepções de sociedade, de educação e de escola que

podem, no decorrer do tempo, ser modificadas. No entanto a análise de documentos possibilita-nos intuir sobre tais transformações e perceber a importância de um olhar histórico-cultural para o cotidiano escolar. Destacamos, mais uma vez em Le Goff (1996), o seguinte:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro- voluntária ou involuntariamente- determinada imagem de si próprias. [...] Produto de um centro de poder, de uma senhoria quase sempre eclesiástica, um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Nossa visão sobre os documentos da ESEBA e a leitura destes foram pautadas por uma concepção que tenciona perceber as várias possibilidades de interpretação. Sabemos que um único documento pode ser analisado de forma diferenciada por pesquisadores distintos, desta forma, utilizando as “lentes” de uma perspectiva histórico-cultural, procuramos entender o que é dito e/ou registrado e feito na instituição em torno do Fórum de Classe e se tais falas e ações vão construindo um coletivo para a escola, de que modo o fazem.

Dados as características peculiares da ESEBA na prática de registrar e organizar documentos da forma caracterizada anteriormente, ou seja, diante do fato de que, nem sempre, as produções escritas do grupo são arquivadas, optamos por completar as informações por meio de conversas informais com diversas pessoas da escola, que vivenciaram muitos acontecimentos importantes e outros que, atualmente, ocupam cargos na administração; sendo assim, consultamos o diretor, a assessora pedagógica, a coordenadora da CARO-ALUNO, uma professora de 2º

ano e seus alunos, a coordenadora da Área de Alfabetização Inicial e os membros da Comissão de Avaliação.

Destacamos que as conversas informais, realizadas na instituição pesquisada, foram ocorrendo nos momentos em que nos deparávamos com diferentes indagações diante do que o cotidiano escolar foi-nos manifestando em torno da organização e da construção da proposta de Fórum de Classe. Nas conversas informais, não utilizamos roteiro prévio, nem gravação, tais conversas constituíram o apoio para entender melhor a dinâmica do grupo e como possibilidade de realizar uma melhor leitura dos documentos produzidos e, assim, construir nosso trabalho. Tal fato revela a importância do pesquisador vivenciar o cotidiano escolar e, nele, perceber as informações que se fazem necessárias para compreensão do problema de pesquisa. Ressaltamos que foi vivenciando diferentes e complexos momentos do cotidiano da escola que encontramos sentido para nossas ações e reflexões na pesquisa.

Para analisar as informações obtidas no cotidiano escolar, procuramos compreender a forma pela qual o grupo da ESEBA organizou a proposta de Fórum de Classe: quais foram as práticas e os significados produzidos na construção de uma coletividade. Concebemos, como Benjamin (1985, p.224), que: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.

Percebemos os dados da pesquisa como fontes de informações que marcaram um momento no tempo e que perduram até o presente, com sua linguagem e conteúdo próprio. Na organização e compreensão dos diferentes dados da pesquisa, reafirmou-se, para nós, a necessidade de contextualizá-los. Pois, como

Chartier (1991, p.181), entendemos que: “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro”. Assim, como uma forma singular, vivida num tempo-espacô determinado, é que a análise de documentos e a elaboração das Notas de Campo foram realizadas.

Para nos inteirarmos sobre o cotidiano escolar e os movimentos dos sujeitos que nele se realizam, enfatizamos três princípios que apóiam a epistemologia qualitativa, os quais são salientados por Rey (2003). O primeiro princípio divida o conhecimento como produção construtivo-interpretativa, tendo como destaque o papel ativo do pesquisador e do sujeito pesquisado na produção de idéias, assim, a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta, de forma interpretativa, os indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais só possuem significado sob o prisma da realidade em que foram detectados.

Esse primeiro princípio, anteriormente mencionado, remete-nos a pensar os sujeitos da pesquisa como históricos, e, por isso, interativos no seu desenvolvimento. Assim, pesquisador e sujeito pesquisado são responsáveis pela construção do conhecimento.

O papel do pesquisador, definido por Rey (2002) como um sujeito interativo, na construção do conhecimento, demonstra o lugar de destaque das idéias, no decorrer da pesquisa. Com isso, o pesquisador tem reconhecido suas formas de pensar o cotidiano, não se limitando às respostas objetivas dos dados.

Acentuamos a relevância do diálogo na constituição da pesquisa, em que os sujeitos envolvidos constroem o conhecimento. A pesquisa qualitativa, segundo Rey (2002), mostra-se a nós como uma modalidade de abertura, de uma escuta sensível

às dimensões do pensado e do vivido cotidiano, sendo assim, deve possuir sentido para os sujeitos investigados e para o pesquisador, num processo dialógico.

Desse modo, há uma constante construção de idéias pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados, que, no percurso deste estudo, desenvolveram significados para o vivido e possibilitaram a organização e a materialização de questionamentos que se faziam ao longo desse percurso, no contato direto com o cotidiano escolar.

Na pesquisa qualitativa, a teoria desempenha um papel singular na construção do conhecimento. Em nossa pesquisa, o “objeto” de estudo são as pessoas e suas relações, por isso, é necessário ressaltar, que a teoria é condição para dar sentido a fenômenos inacessíveis de forma direta pelo pesquisador. Os fenômenos complexos, entre eles, a subjetividade, só aparecem como objetos de estudo da ciência devido a um desenvolvimento teórico.

Dessa forma, o teórico assume caráter tão relevante quanto o empírico. Sendo necessário frisar que um não é a confirmação do outro, pois são processos dinâmicos e distintos que se complementam constantemente (REY, 2003).

No estudo do cotidiano escolar, avaliamos como relevante o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, o que caracteriza o segundo princípio da epistemologia qualitativa. Acreditamos que a interação entre os sujeitos é uma questão importante para a compreensão da subjetividade social da escola, ou seja, para a compreensão das práticas e dos significados produzidos pela ESEBA sobre o Fórum de Classe.

Na nossa análise sobre as relações no cotidiano escolar, a percepção dos determinantes qualitativos torna-se relevante, pois busca-se a explicação de processos que não são diretamente acessíveis à experiência, os quais existem nas

inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem um estudo integral e não sua fragmentação em variáveis.

Um ponto importante nas observações do cotidiano da escola, para perceber sua organização, é entender que toda ação subjetiva está constituída pela história e se expressa diante dos acontecimentos sociais atuais só como uma das formas possíveis de expressão dessa complexa trama neste momento histórico. Por isso, ao apreendemos o grupo da ESEBA na sua especificidade, temos as práticas realizadas como dinâmicas e permeadas por um contexto histórico que se faz cotidianamente.

Tendo em vista que o homem é um sujeito interativo, cabe analisar suas relações no grupo como expressão objetiva e subjetiva, envolvendo esta última a subjetividade individual e social.

Na interação, tornamo-nos cientes dos significados que permeiam um grupo orientado pelos atos. Nesse sentido, relacionamos, com um dos objetivos de nosso estudo, a identificação de aspectos da subjetividade social da escola, o que poderá ser feito, de acordo com Geertz (1978), por meio da convivência do pesquisador com os sujeitos envolvidos, ressaltando que qualquer descrição elaborada não revela em si mesma o grupo, pois parte de um momento específico que se encontra em constante movimento. Assim, não podemos separar a interpretação do que está acontecendo do próprio percurso da pesquisa, pois a interpretação constrói uma leitura e, por isso, não pode ser rígida e não é definitiva.

A convivência na escola pesquisada é requisito fundamental para a identificação e compreensão de práticas e de significados produzidos na ESEBA sobre o Fórum de Classe, tal como destaca Kramer (1996) sobre a necessidade de produzir uma visão mais ampla da vida na escola:

A educação como prática social implica entender o ato de educar de uma forma tão viva como vivo é o seu acontecer, superando as abordagens que dicotomizam trabalho e vida, tornando assim o trabalho como vida e vice-versa. A fim de compreender o trabalho dos professores, não abrimos mão da singularidade, da heterogeneidade, mas precisamos de uma formulação que dê conta, simultaneamente, da totalidade (KRAMER, 1996, p. 14).

É na análise de particularidades de grupos e pessoas permeados pela heterogeneidade do cotidiano que entendemos tal como Kramer (1983) que:

Se a essência do homem é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo um contexto social. Cada comportamento e cada ato individual surgem em suas formas mais únicas e se oferecem como a síntese horizontal de uma estrutura social (KRAMER, 1983, p. 25).

Assim, nosso desafio é compreender as práticas e os significados em torno de uma proposta de trabalho da escola, que envolva todos os sujeitos diretamente relacionados com o ensino-aprendizado. Tal questão de pesquisa envolve pensar sobre questões maiores que influenciam a organização da ESEBA e a constituição de Comissões e, desta forma, desvendar a dinâmica de encontros destas como um processo que singulariza o grupo da escola.

Acreditamos, portanto, que as relações sociais no cotidiano escolar revestem-se de singularidade e temos, com isso, o terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa, colocado por Rey (2003), o qual acentua a questão da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Esse tópico permite-nos colocar a legitimidade da pesquisa, não pela quantidade de sujeitos envolvidos no processo, mas pela qualidade da expressão de cada um e pelo trabalho de análise e interpretação dos dados realizados pelo pesquisador.

A construção da presente pesquisa envolveu experienciar o movimento do cotidiano escolar, para entender os sujeitos do processo educativo. A ESEBA, sendo

uma instituição que consideramos como especial, pois possui uma estrutura que possibilita um trabalho intenso dos seus profissionais, esbarra em questões como o tamanho da escola e o número de docentes que, muitas vezes, se tornam obstáculos para a consolidação de práticas coletivas.

Diante da estrutura da escola, vimos a necessidade de refletir sobre os sujeitos envolvidos na construção da proposta do Fórum de Classe. Com nossas observações, fomos percebendo o envolvimento de toda a escola em direção a uma proposta comum de Fórum de Classe.

Acreditamos que os sujeitos que foram, aos poucos, formando e constituindo nossa pesquisa são professoras, coordenadoras, diretor, assessora pedagógica e administrativa e alunos. Assim, demos atenção aos sujeitos presentes nos documentos, aos que participaram das reuniões que observamos e aos que possibilitaram conversas informais. Diante da organização da escola em Áreas de Conhecimento, optamos por vivenciar o processo de construção da proposta de Fórum na Área de Alfabetização Inicial.

Optamos por pesquisar a organização do grupo da ESEBA em torno do Fórum de Classe (num próximo trabalho, daremos prosseguimento à pesquisa com o intuito de relacionar as práticas e significados em direção a uma coletividade com a sala de aula). Ressaltamos que as observações que realizamos, numa sala de aula do 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental), permearam nossas decisões e as análises apresentadas, porém com o sentido de contribuir para pensar e compreender o Fórum de Classe na escola em sua totalidade.

Então, no capítulo seguinte, organizamos nossa análise tencionando apresentar, numa primeira parte, uma breve história geral da ESEBA até chegar em 2005, período em que participamos do cotidiano escolar. Depois, na segunda parte,

buscamos construir significados que parecem caracterizar o processo de organização e implementação do Fórum de Classe na Escola e, por fim, discutir a nossa observação do funcionamento do Fórum de Classe numa sala de aula.

4 ESEBA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO ATUAL

A linha e o linho

*É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia- a- dia
E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O ziguezague do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa da paixão
A sua vida, o meu caminho, nosso amor
Você a linha e eu o linho, nosso amor
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado
A casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza.*

*(GIL, Gilberto. In: Extra. CD Warner Muic
Brasil, 1983)*

Entendemos a escola como um ambiente dinâmico e histórico, o que implica pensar o cotidiano da instituição constituído por buscas, conquistas, idéias e também ações. Com o intuito de conhecer um pouco sobre a história da instituição na qual se realiza nossa pesquisa, procuramos, em primeiro lugar, por trabalhos escritos, ou seja, publicações científicas de docentes que atuam ou já atuaram na instituição, ou por pesquisas sobre a ESEBA. Isso foi feito para fundamentar a história da instituição desde sua fundação até os dias atuais, buscando produzir uma compreensão sobre como o grupo da escola vem se articulando.

A forma como a instituição está organizada, em termos de espaço físico, de dinâmica de trabalho, organização dos profissionais, disposição de materiais e promoção de reuniões e discussões, leva-nos a refletir sobre questões importantes observadas no grupo e na sala de aula: processo ensino-aprendizado, relação professor-aluno-conhecimento e avaliação.

Dessa forma, tencionamos, ao longo deste capítulo, refletir sobre duas questões fundamentais: como se apresenta o grupo da escola, o que é dito e feito na ESEBA no sentido de uma avaliação coletiva, tendo em vista a organização do trabalho educativo e como se constitui e organizou esse grupo ao longo da trajetória desta instituição.

4.1 ESEBA: UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DESTE GRUPO

A ESEBA – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia foi criada em 1977 como escola benefício, sem fins lucrativos, para atender aos filhos de professoras e funcionários da UFU. Inicialmente, foi denominada de “Nossa Casinha”. A idéia de sua criação, segundo o depoimento da primeira diretora da Escola, Ana Maria Costa de Souza, foi a seguinte:

A idéia de se criar uma escola que atendesse aos filhos de professores e funcionários da Universidade Federal de Uberlândia partiu da professora Irene Esteves Rodrigues da Cunha, esposa do então Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, Dr. Gladstone Rodrigues da Cunha Filho. Através de constante contato da Professora Irene, que trabalhava na UFU, com os funcionários da instituição, foi captado o anseio de que uma pré-escola no âmbito de uma Universidade nova e dinâmica, que pudesse oferecer todos os recursos físicos, materiais e pedagógicos, só beneficiaria a todos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA, [2002]).

Em 1º de março de 1977, no Campus da Área Biomédica, no Bairro Jardim Umuarama, começou a funcionar a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Primeiramente, a escola começou suas atividades com 30 crianças de 2 a 5 anos

distribuídas em classes de maternal, 1º e 2º períodos da Pré-Escola. O corpo docente da escola, nesse período, era formado por:

- 1 diretora, graduada em Pedagogia;
- 1 auxiliar de diretoria, graduada em Pedagogia;
- 11 professoras (habilitadas em curso de formação de professoras);
- 2 assistentes de Maternal;
- 2 cantineiras;
- 2 serventes.

Nunes (2002) afirma que o objetivo, à época da fundação da escola, era oferecer o ensino pré-escolar. Tal objetivo foi modificado a partir de 1979, de forma a atender a insistentes solicitações dos pais, fato que levou a reitoria a autorizar a criação de turmas de 1º a 4º séries do 1º grau de ensino⁸ e mudar sua denominação para Escola Nossa Casinha – Pré-Escolar e 1º grau - passando a funcionar em dois turnos: manhã e tarde, com um total de 100 alunos. Encontramos também que, posteriormente, o Conselho Universitário da UFU, em sua 85ª reunião, realizada no dia 22 de Outubro de 1982, pelos mesmos motivos da primeira extensão de séries realizada em 1979, aprovou a extensão gradativa de turmas da 5ª a 8ª série, completando o 1º grau de ensino.

As informações encontradas em Nunes (2002) e também na pasta ou coletânea de documentos “História da ESEBA: documento” - trata-se de um dossiê com documentos de 1977 a 2001, organizado pela direção da escola - revelam-nos medidas de caráter decisório externas à instituição, não nos dando indicação de participação (ou não) de docentes e/ou outros funcionários no processo de ampliação de séries na escola.

Sobre o espaço físico em que a ESEBA iniciou suas atividades, temos contribuições de diferentes pesquisas. Nunes (2002), Fructuoso (2001) e Vieria (2000) enfatizam que, no início, a ESEBA, que era denominada de Nossa Casinha, havia um amplo espaço verde, piscina, tanque de areia com tobogã, pneus, etc. Espaço considerado pelas autoras como adequado para uma aprendizagem significativa de crianças na faixa etária atendida.

Segundo Fructuoso (2001, p.28), a identidade inicial da ESEBA foi marcada “considerando o espaço físico inicial, com amplo local ao ar livre para o desenvolvimento de uma educação diretamente ligada aos elementos da natureza: ar, terra, água, os recursos materiais e pedagógicos e o quadro docente e administrativo em pequeno número, entende-se que a identidade dessa Instituição se desfez ao longo de sua história”. As mudanças nos espaço físico e a própria ampliação dos quadros docente e discente ajudam-nos a apreender como a escola tornou-se o que é hoje. Nossa visão acerca do espaço físico da escola vai além de torná-lo autônomo em relação ao sujeito, pois acreditamos na resignificação do espaço pelos sujeitos.

Destacamos que, em 1981, a escola transferiu-se do Campus Umuarama para o Campus Santa Mônica e passou a atender 512 alunos, sendo 398 da pré-escola e 114 do 1º grau. No ano seguinte, em 1982, com o aumento no número de alunos, a escola desenvolveu suas atividades em dois prédios: um para o 1º Grau e o outro só para o pré-escolar, contando com 518 alunos na pré-escola e 258 no 1º Grau, totalizando 776 alunos.

Com o crescente aumento do número de alunos, o espaço físico do Campus Santa Mônica já não atendia às necessidades da escola, e a ESEBA recebeu, por

⁸ Denominação utilizada no período para designar as quatro primeiras séries do período de escolarização, correspondendo ao que hoje é nomeado como quatro anos iniciais do Ensino

doação do governador do Estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco, um terreno no Campus Educação Física, e lá foi construído, com padrão arquitetônico dos prédios de 3º grau, a atual estrutura física da ESEBA. Assim, em julho de 1983, a Escola passou a funcionar em sua nova sede.

Nunes (2002, p.95) afirma que: “O projeto da Escola se referendou no modelo planta padrão projetada para o ensino superior, sem demonstrar preocupação com a especificidade da ESEBA: ser escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que atendia à faixa etária de 4 a 14 anos”. A autora denuncia, portanto, a inadequação da construção às características da faixa etária atendida.

O prédio da ESEBA, construído em 1983 no campus da Educação Física, possui três pavimentos, sendo o terceiro destinado às salas das professoras, subdivididas por Áreas de Conhecimento, e à administração da escola (direção, vice-direção, protocolo, etc); o segundo pavimento é destinado às salas de aulas do Ensino Fundamental e da Biblioteca; no primeiro pavimento, estão distribuídas as salas da Educação Infantil, de artes e os laboratórios. Há também uma grande quadra coberta, além de muito espaço verde para atividades ao ar livre no espaço vizinho, destinado ao Curso de Educação Física.

Vieira (2000, p.87), ao analisar a organização de uma instituição escolar distribuída em três pavimentos, tal como os descritos acima, considera que “existe uma certa hierarquia no espaço com a organização por andares. Em cima administração, no meio, salas de aula e, por fim, salas da pré-escola e o pátio. Estrutura organizacional permeada pelo controle e disciplina”.

Nas contribuições de Fructuoso (2002), temos que o espaço físico de uma instituição pública construída nos moldes da ESEBA não contempla as expectativas

do grupo de pessoas que ali trabalham e estudam. Segundo ela, devido à própria arquitetura, em que a sonoridade ultrapassa os limites suportáveis para a manutenção mental saudável na produção do conhecimento.

Percebem-se, portanto, pontos negativos importantes ressaltados pelas autoras anteriormente apresentadas, acerca do espaço físico da escola e de sua influência nas relações cotidianas. Vieira (2000) destaca a questão do controle disciplinar, Fructuoso (2002) a do barulho e Nunes (2002) a inadequação do prédio às características da faixa etária atendida.

Pudemos observar, também pela análise dos três trabalhos anteriores, que as autoras consideram como positiva a organização da escola em amplo espaço físico e menor número de discentes por docentes, características que avaliam como requisitos importantes para um trabalho educativo de qualidade.

O ingresso do aluno na instituição foi alterado em 1993, o que determinou a transformação de escola benefício para escola pública. Nesse período, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou a Resolução nº 02/93, que determinou o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no 1º Grau da ESEBA.

Como escola pública a ESEBA, passou a se sustentar no tripé ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Segundo Fructuoso (2001, p.26): “Essa alteração possibilitou a ampliação do quadro discente, docente e técnico-administrativo, surgindo, também, a política de contratação, por tempo determinado, de docentes substitutos por parte do governo federal, em substituição aos docentes efetivos aposentados.”

No quadro docente atual da ESEBA, a professora se enquadra em duas modalidades de profissionais: efetivo ou substituto. Para ocupar esse cargo, o

docente habilita-se em Concurso Público de Provas e Títulos, para cargo efetivo, ou Processo Seletivo Simplificado Público, para cargo substituto. Tem-se um regime de trabalho de 40/horas semanais com dedicação exclusiva para os efetivos e 40 horas semanais para os substitutos.

<i>Níveis de Formação</i>	<i>Número de Formação concluída</i>	<i>Número de Formação em andamento</i>
Graduação	06	02
Especialização Lato Sensu	50	02
Mestrado	36	08
Doutorado	03	09
Total Geral	95	21

Quadro 2: Formação dos docentes efetivos e substitutos da ESEBA - 2005
Fonte: Secretaria da ESEBA/ 2005

Do total geral de 116 professoras da ESEBA, 81 são efetivas e 35 substitutas. Os substitutos não são liberados de forma alguma para realizar sua formação, já os efetivos podem obter liberação parcial (20/h) ou total. A ESEBA ainda conta com um número de 15 servidores, que ocupam várias funções de apoio (cozinha, portaria, secretaria da direção, almoxarifado, secretaria escolar, caixa escolar e secretaria administrativa), atingindo um total de 131 servidores. Esse quadro de servidores indica-nos possíveis dificuldades nos momentos de decisões coletivas. Tendo em vista o número elevado de docentes e almejando implementar uma gestão democrática, a atual direção criou uma dinâmica de trabalho por Comissões com participação optativa e pela representatividade de docentes e funcionários, com o intuito de descentralizar as decisões cotidianas importantes na escola. No momento

atual, há 7 Comissões permanentes de trabalho na Escola, as quais apresentamos no quadro a seguir.

<i>Nome da Comissão</i>	<i>Número de integrantes</i>	<i>Funções desempenhadas</i>
1. Regimento Escolar	05	Estudar e organizar o regimento escolar existente e propor alterações de acordo com a realidade atual.
2. Grade Curricular	05	Estudar a grade curricular vigente e organizá-la de acordo com o projeto político pedagógico da escola.
3. Comissão de Avaliação Escolar	07	Coordenar o planejamento e a execução dos Fóruns de Classe.
4. Comissão dos Professores de Referência	18	Assessorar a Direção na organização e orientação da vida escolar dos alunos.
5. Comissão do Recreio Orientado	06	Assessorar a Direção na organização e orientação das atividades pertinentes ao horário de recreio dos alunos.
6. Comissão de Iniciação Científica	06	Organizar e orientar docentes e discentes no processo de iniciação científica.
7. Comissão Editorial da Revista Olhares & Trilhas	19	Leitura e parecer dos artigos encaminhados para aprovação e publicação.
Total Geral	66	..

Quadro 3: Comissões da ESEBA - 2005

Fonte: Secretaria da ESEBA/ 2005

A ESEBA é uma escola grande e, atualmente, arquiteta um trabalho por representatividade e constituição de sub-grupos. Tal trabalho tem como finalidade não sobrecarregar apenas alguns sujeitos e promover a descentralização de decisões e democratizar. Entendemos que garantir o diálogo e manter a

representatividade é difícil e implica um trabalho conjunto e permeado de sentido para os sujeitos envolvidos.

A administração da escola é realizada por um diretor e duas assessoras da direção, uma pedagógica e outra administrativa, e todos estes cargos são ocupados mediante eleição realizada na escola. Na administração, também há uma coordenadora de estágio, cuja função é organizar, na escola, os estágios de alunos provenientes das licenciaturas.

A alteração de escola benefício para escola pública fez emergir, na ESEBA, um pensar sobre o trabalho educativo para uma clientela diversificada, pois antes, como escola benefício, atendia apenas a filhos de funcionários da UFU. A esse respeito, Nunes (2002, p.131) comenta o seguinte: “delineia-se a construção de uma proposta pedagógica que se contrapõe aos sentimentos de competição e privilégios de classe, ao compreender a necessidade de buscar posturas concretas de colaboração, solidariedade e participação, priorizando a inclusão e a qualidade de ensino”.

Novas discussões, com a mudança de escola benefício para pública, começam a permear o cotidiano escolar da ESEBA e emergem no grupo da escola. Dias (2001), autora de uma pesquisa de mestrado acerca da formação continuada de uma docente na própria instituição, relata temas importantes discutidos nas reuniões e também sua concepção do grupo da ESEBA:

O grupo revelava dificuldade em dialogar, acolher, aceitar o diferente, a diferença. Naquela época⁹também era muito difícil aceitar o aluno diferente, aquele que não acompanhava o ritmo da turma, aquele que não aprendia, aquele que tinha problemas de comportamento. A diferença, o diferente, o desafio da inclusão são temas recorrentes na ESEBA e que demandam esforços contínuos na busca de compreensão das contradições permanentes, próprias de um sistema social fechado, segregador, discriminatório e perversamente injusto (DIAS, 2001, p.85-86).

⁹ Referente aos anos de 2000 – 2001.

A autora citada acima traz relevantes considerações que nos fazem refletir sobre o grupo da ESEBA, principalmente sobre suas professoras, mostrando-nos que a forma pela qual a Escola se organiza e organiza o trabalho educativo constitui um indicador importante para a constituição de relações inclusivas e democráticas, questão que é hoje preocupação recorrente nas discussões entre os docentes dessa escola. Essa preocupação desdobra-se também nos sub-grupos de profissionais que atuam na instituição.

Atualmente, os docentes da escola estão divididos em Áreas de Conhecimento e Setores de Apoio ao processo de ensino-aprendizado, o que pode ser mais bem visualizado a seguir:

<i>Áreas de conhecimento ou setores de apoio ao ensino-aprendizado</i>	<i>Tipos de profissionais envolvidos</i>	<i>Total de profissionais envolvidos por Áreas ou Setores</i>
1. Educação Infantil	16 Professoras regentes de turma e 01 coordenadora	17
2. Alfabetização Inicial (1º e 2º anos)	07 Professoras regentes de turma e 01 coordenadora	08
3. Língua Portuguesa	12 Professoras da Área de Língua Portuguesa ¹⁰ , sendo uma 01 coordenadora	12
4. Matemática	12 Professoras da Área de Matemática, sendo 01 coordenadora	12
5. História	07 Professoras da Área de História, sendo 01 coordenadora	07
6. Geografia	07 Professoras da Área de Geografia, sendo 01 coordenadora	07
7. Língua Estrangeira	06 Professoras da Área de Língua Estrangeira, sendo 01 coordenadora	06
8. Ciências	08 Professoras da Área de Ciências, sendo 01 coordenadora	08
9. Laboratório de Informática	02 Professoras da Área de Informática, sendo 01 coordenadora	02
10. Educação Física	08 Professoras da Área de Educação Física, sendo 01 coordenadora	08
11. Filosofia	03 Professoras da Área de Filosofia sendo, 01 coordenadora	03
12. Arte Educação	07 Professoras da Área de Artes, sendo 01 coordenadora	07
13. Supletivo	11 Professoras da Área de Educação de Jovens e Adultos, sendo 01 coordenadora	11
14. CARO ALUNO (Coordenação Acadêmica para a Relação e Orientação ao Aluno e Professor)	01 Coordenadora da CARO-ALUNO	01
15. SEAPPS (Setor de Apoio Psicopedagógico e Social)	03 psicólogos (as) e 01 assistente social	04
Total Geral	..	113¹¹

¹⁰ As coordenadoras das Áreas de Conhecimento específicas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Ciências e Filosofia) também ministram aulas, o que se diferencia do 1º ciclo, em que as coordenadoras saem da regência para ficar apenas com o cargo de coordenadora.

¹¹ Destacamos que a quantidade de docentes 113 especificada no quadro não inclui os docentes em cargos administrativos.

Quadro 4: Organização da ESEBA em Áreas de Conhecimento e Setores de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem

Fonte: Secretaria da ESEBA/ 2005

Nunes (2002), Fructuoso (2001) e Vieira (2000) acreditam que a organização da ESEBA em Áreas de Conhecimento, tal como apresentado no Quadro 4, dificulta o trabalho no grupo, por limitar as relações entre os integrantes de diferentes Áreas. Assim, a esse respeito, destaca Fructuoso (2001) o seguinte:

Se, por um lado, a divisão dos profissionais em área de conhecimento propicia um planejamento conteudístico mais fortalecido, por outro, vejo como um complicador, nas questões das inter-relações, como também de relacionamento interdisciplinar, propiciando um distanciamento entre os docentes da escola (FRUCTUOSO, 2001, p. 105).

Os profissionais que compõem os sub-grupos correspondentes às Áreas de Conhecimento ou aos Setores de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizado são distribuídos em salas distintas, totalizando 15 salas. Com isso, cada Área de Conhecimento ou Setor de Apoio possui uma sala específica, para organizar suas atividades pedagógicas, suas reuniões e outros trabalhos. Os encontros entre profissionais de diferentes Áreas ocorrem, esporádica e informalmente, nos corredores da instituição, quando docentes de Áreas diferentes encontram-se, e também em algumas reuniões propostas oficialmente pela escola, por exemplo, a reunião de Conselho de Coordenadores, reunião de Ciclo, reunião de Diálogo, dentre outras. Como ressalta Fructuoso (2001):

Como não sou a favor de determinismos, não quero aqui trabalhar o déficit apenas com a hipótese dessa divisão, uma vez que coloco também uma responsabilidade na estrutura física, que não favorece um ambiente mais adequado, para que as pessoas possam estar convivendo de uma forma mais solidária, cooperativa e salutar (FRUCTUOSO, 2001, p. 105).

Atualmente, a escola está organizada em diferentes momentos de reuniões, que envolvem encontros com profissionais específicos, reunidos de acordo com um objetivo comum. Desta forma, tencionamos arrolar as várias reuniões previstas para a organização do trabalho na escola, entendidas, aqui, como possibilidades, ou não, de encontros, diálogos e discussões, que podem promover um coletivo no cotidiano da escola; procuraremos ressaltar seus objetivos declarados e os profissionais envolvidos, projetando compreender a forma como o grupo se constitui e se organiza atualmente. Enfatizamos que esse tipo de organização de uma instituição é um passo importante para a construção da democracia e para a participação de todos os sujeitos, enfim, para a concretização de um trabalho coletivo e uma coletividade.

Para visualizar melhor os diferentes momentos de reuniões na ESEBA, construímos o quadro:

<i>Modalidades de Reuniões</i>	<i>Periodicidade</i>	<i>Participantes</i>	<i>Objetivos e/ou temas discutidos</i>
1. CPA (Conselho Pedagógico Administrativo)	De duas a três vezes por ano	Todos os profissionais da escola.	Aprovar diretrizes pedagógicas para a escola.
2. Fórum De Classe	Trimestral	Professoras e alunos em cada turma; só ocorre no Ensino Fundamental.	Realizar a avaliação coletiva em cada turma e auto-avaliação do aluno.
3. Ciclos (1º, 2º e 3º ciclos)	Mensal	Professoras e coordenadoras de cada Área de Conhecimento com Assessora Pedagógica da Escola.	Organizar, discutir e implementar os ciclos de aprendizagem na escola.
4. Conselho de Coordenadores	Quinzenal	Direção, CARO ALUNO Assessora da direção, coordenadoras das Áreas de Conhecimento e Representantes Técnicos Administrativos.	Discutir e tomar decisões sobre questões Pedagógicas e administrativas (a direção apresenta a pauta e essa pode ser acrescentada pelos outros profissionais, com pontos relevantes a serem discutidos).
5. Diálogo	Quinzenal	Professoras do mesmo ano de ensino, coordenadora de Área e psicólogos do SEAPPS.	Discutir e propor soluções para dificuldades encontradas nas turmas. Esta reunião é coordenada por psicólogos da escola.
6. Áreas de Conhecimento	Semanal	Coordenadoras de Área e demais professoras da Área.	Discutir e propor questões pedagógicas; discutir e repassar às professoras temas abordados na reunião de Conselho de Coordenadores.
7. Planejamento – Grupos de Estudos (Opcional)	Semanal	Professoras de um mesmo ano e coordenadora da Área de Conhecimento.	Discutir e planejar questões relativas ao trabalho pedagógico realizado em cada ano de ensino e propor alternativas para questões educativas nas salas de aula e na escola.
8. Comissões	A critério de cada comissão	Constituída por adesão e/ou representação espontânea de docentes da escola	Discutem-se temas importantes para a escola referentes a cada tipo de Comissão

Quadro 5 - Reuniões oficiais dos profissionais da ESEBA - 2005

Fonte: Direção da ESEBA em 28 de outubro de 2004.

A modalidade mais abrangente de reunião é a de Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA). Encontramos, no Regimento Escolar da ESEBA, produzido em 1981, e que vigora até hoje, que essa reunião é constituída por todas as professoras e pessoal técnico-administrativo lotado na Escola. A participação dos pais, alunos e comunidade externa é esporádica, sem direito a voto e depende de convite e/ou convocação do presidente do órgão colegiado, que, no caso, é o diretor da escola.

A CPA, segundo Nunes (2002, p.109), representou uma busca de democratização: “A inclusão de todos os segmentos escolares nessa nova estrutura colegiada tornou evidente a tentativa de democratização, principalmente quando deu voz e voto a representantes dos segmentos que direta ou indiretamente participem da Escola”.

Há ainda as outras reuniões mais específicas. Quanto às reuniões de Áreas de Conhecimento, ressaltamos que possuem para cada Área de Conhecimento, uma coordenadora responsável. Esta coordenadora é escolhida, por meio de voto, pelas professoras da Área; as coordenadoras se agrupam na reunião de Conselho de Coordenadores juntamente com a direção da escola (diretor e assessoras pedagógica e administrativa). Esses encontros ocorrem quinzenalmente e, às vezes, extraordinariamente, dependendo das necessidades da Escola, com duração prevista de três horas e meia.

As coordenadoras das Áreas de Conhecimento têm, entre outras, a função de repassar aos membros de suas Áreas as questões e os resultados das discussões da reunião de Conselho de Coordenadores e de levar ao Conselho questões, discussões, decisões e problemas surgidos nas Áreas, além de intentar organizar um trabalho grupal na Área. Esse repasse de informações e as discussões específicas ocorrem na reunião de Área, com periodicidade semanal.

No tocante ao trabalho educativo, a ESEBA, atualmente, está organizada em Ciclos de Formação Humana. Para melhor visualização das informações referentes a cada ciclo, construímos um quadro que retrata a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem, o que também possibilita refletir sobre o movimento do grupo no cotidiano da escola.

<i>Ciclos de Formação Humana</i>	<i>Níveis de ensino</i>	<i>Turno</i>	<i>Faixa Etária atendida</i>	<i>Número de turmas por ciclo</i>	<i>Número de alunos por turma</i>	<i>Total geral de Alunos por ciclo</i>
1º ciclo	Educação Infantil (1º Período)	Tarde	04 anos	04 turmas	18 alunos	72
1º ciclo	Educação Infantil (2º Período)	Tarde	05 anos	04 turmas	18 alunos	72
1º ciclo	Educação Infantil (3º Período)	Tarde	06 anos	04 turmas	18 alunos	72
1º ciclo	Alfabetização Inicial (1º Ano)	Tarde	07 anos	03 turmas	26 alunos	78
1º ciclo	Alfabetização Inicial (2º Ano)	Tarde	08 anos	03 turmas	26 alunos	78
2º ciclo	3º ano	Manhã	09 anos	03 turmas	26 alunos	78
2º ciclo	4º ano	Manhã	10 anos	03 turmas	26 alunos	78
2º ciclo	5º ano	Manhã	11 anos	03 turmas	26 alunos	78
3º ciclo	6º ano	Manhã	12 anos	03 turmas	26 alunos	78
3º ciclo	7º ano	Manhã	13 anos	03 turmas	26 alunos	78
3º ciclo	8º ano	Manhã	14 e/ou 15 anos	03 turmas	26 alunos	78
Totais Gerais	24 turmas	..	840 alunos

Quadro 6 - Organização do tempo escolar em Ciclos de Formação Humana na ESEBA

Fonte: Secretaria da ESEBA/ 2005

Em relação ao número atual de alunos, segue-se o quadro:

<i>Níveis de Ensino/ Ciclos de Formação Humana</i>	<i>Número de alunos</i>
1º ciclo: Educação Infantil (1º, 2º e 3º período)	224
1º ciclo: Alfabetização Inicial (1º e 2ºano)	150
2º ciclo (3º, 4º e 5º ano)	231
3º ciclo (6º, 7º e 8º ano)	223
Educação de Jovens e Adultos	122
Total Geral	950

Quadro 7 - Quantidade de Alunos da ESEBA por Ciclo de Formação Humana - 2005
Fonte: UFU. ESEBA, 2005.

Observamos que a Escola está organizada em três ciclos de Formação Humana, sendo o 1º Ciclo composto por dois níveis de ensino: Educação Infantil e Alfabetização Inicial (1º e 2º ano), que correspondem a duas Áreas de Conhecimento. No 2º e 3º Ciclos, há as Áreas específicas de Conhecimento. A ESEBA oferece, ainda, Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Salientamos que, desde 1998, a escola passa por um processo de implementação do Sistema de Ciclos, tal como se vê nos quadros 6 e 7; num documento denominado “Dimensão Pedagógica dos Ciclos e Áreas da ESEBA – Documento em Construção (2004)”, sistematizado pela atual assessora pedagógica e com contribuições de docentes e da direção da escola. Consta o seguinte a esse respeito:

No ano de 1998, iniciou-se na ESEBA um movimento que teve por objetivo estudar as propostas de organização do tempo escolar por ciclos de formação humana, tendo como fonte de estudos as publicações relativas às experiências da Escola Plural, Escola Cidadã e Escola Candanga [...] Na reunião de CPA, foram apresentadas através do Regimento e aprovadas algumas mudanças dentre elas a nova denominação de Nível de Ensino substituindo o termo Série. Outra mudança aprovada foi a nova organização em que reuniram os níveis de ensino em grupos em um mesmo turno. *Tal mudança foi justificada por facilitar o encontro dos docentes em um mesmo turno de trabalho, viabilizando um trabalho coletivo.* Levou-se em conta

também a faixa etária dos alunos por considerarem apropriado aquele turno de trabalho (UFU. ESEBA, [2005]b, destaque nosso).

A organização desse sistema de Ciclos vem em substituição à organização seriada, que, segundo o documento referido, estava estruturada em uma concepção positivista de educação e de escolarização. Com a seriação, a educação, ainda de acordo com o documento em questão, reproduzia o conhecimento de forma linear, etapista e hierarquizado de acordo com uma noção de tempo puramente cronológico; com os Ciclos de Formação Humana intenta-se trabalhar o processo educativo de acordo com características dos sujeitos do processo de ensino-aprendizado, principalmente dos alunos; no caso das professoras, uma das idéias que fundamentam a organização do trabalho escolar em Ciclos de Formação Humana é promover o “encontro dos docentes” e a criação “de um trabalho coletivo”. Assim, o grupo da ESEBA pretende consolidar a proposta de uma formação baseada em Ciclos de Aprendizado, tendo como princípio as seguintes idéias:

O sistema de ciclo não deverá ser uma decisão da Direção sobre os professores. O sistema de ciclo só tem sentido se representar uma postura e uma decisão de construção coletiva do corpo docente (que assumimos) com espaço garantido para socialização e encaminhamentos visando à continuidade do processo de construção de ciclo. Esse processo vai se fazendo e sendo feito por nós, das/nas práticas dos sujeitos do processo. Devemos lembrar que nossas decisões devem ser compartilhadas com os pais, sendo necessário contribuir para que realmente a Associação de Pais se estabeleça.

A Direção acredita que o sistema de ciclo, como referência curricular para a Escola, necessita de recursos humanos e financeiros para ser viabilizado, o que a Escola detém de forma razoável [...] Acreditamos que os ciclos na ESEBA não são implantados para atender à legislação ou aos parâmetros nacionais, ou para se restringirem a um modelo nacional, ou para seguirem a proposta educacional mineira. Também, este sistema não surge diante de situações decorrentes completamente do 'fracasso escolar' para seguirem o caminho da 'progressão automática'. O sistema de ciclo hoje na ESEBA segue como processo em aberto para se pensar em avaliação e inclusão cognitiva, afetivo-emocional, social e cultural, como também a inclusão do aluno na cultura dos saberes enquanto conhecimento científico transposto as diferentes faixas etárias (UFU. ESEBA, [2005]b, destaque nosso).

Na citação anterior, percebemos que os Ciclos de Formação Humana constituem uma possibilidade de construção de um coletivo para a escola. Temos, também, um projeto que se concretiza num grupo, ou seja, indicam-se quais são as ações para se construir o coletivo pretendido: discussões e decisões compartilhadas com o corpo docente e, inclusive, com pais de alunos, embora uma Associação de Pais organizada ainda não exista.

Para a implementação do sistema de Ciclos de Formação Humana, têm-se, na instituição, as reuniões de Ciclo, que são espaços de reflexão, discussão e encaminhamentos que ocorrem mensalmente, com duração de duas horas, com participação de professoras de cada ciclo e coordenação da assessora pedagógica da Escola. Tais reuniões ocorrem separadamente com os três Ciclos de Formação Humana particularmente. Os temas discutidos são escolhidos de acordo com as necessidades da escola em relação à organização e à implementação dos ciclos. Segundo o documento: Dimensão Pedagógica dos Ciclos e Áreas da ESEBA - Documento em Construção (2004), compete às reuniões de Ciclo:

Reunir todos os professores que atuam nos ciclos de desenvolvimento humano, para troca de experiências, avaliações, proposições de ações pedagógicas que auxiliam no cumprimento dos princípios, habilidades e competências, visando pensar a inclusão; visando estabelecer a relação entre teoria e prática, contribuindo com a formação dos professores e visando promover intercâmbio entre docentes, tanto entre ciclos quanto entre áreas de conhecimento (UFU. ESEBA, [2005]b).

Na citação anterior, podemos verificar que o objetivo das reuniões de Ciclo é a troca de saberes e experiência entre docentes de um mesmo ciclo e entre Áreas distintas de Conhecimento, além de promover a articulação entre teoria e prática educativas e formação de docentes.

A ESEBA, a partir do mês de abril de 2005, tem realizado uma outra dinâmica na reunião de ciclo, a pedido dos docentes e organizada pela assessora pedagógica da escola. Nessa dinâmica, ocorre o encontro de professoras que atuam em anos de ensino subseqüentes, tendo como objetivo, segundo a assessora pedagógica: “Ouvir o/a professor/a sobre o trabalho pedagógico; promover interações entre Áreas diferenciadas; socializar as experiências, projetos, objetivos, ações, propostas de atividades pedagógicas; identificar as necessidades pedagógicas do grupo” (UFU. ESEBA, [2005]b).

Essas reuniões ocorrem duas vezes ao mês, com duração de duas a três horas, e envolvem assessora pedagógica e docentes agrupados com os seguintes anos de ensino:

- 1º período com o 2º período;
- 3º período com 1º ano;
- 2º ano com o 3º ano;
- 4ºano com o 5º ano;
- 5º com o 6º ano;
- 7º ano com o 8º ano.

Os psicólogos e assistente social do SEAPPS conduzem as reuniões de Diálogo, entre professoras, direção, servidores técnico-administrativos e alunos, para tratar da relação aluno-professora-família.

A CARO-ALUNO (Coordenação Acadêmica para Relação e Orientação ao Aluno e Professor) é uma Coordenação que foi institucionalizada pela direção atual, por necessidade percebida por esta. De acordo com o diretor da escola (numa conversa informal em 28/10/2004) e a coordenadora do setor (numa conversa informal em 29/10/2004), essa necessidade partiu do período em que o diretor

estava no cargo de professor e percebeu que os alunos tinham “medo da direção”, pois a maioria dos problemas entre alunos e professoras passava pela direção, a qual não ficava “bem vista” pelos educandos. Além do mais, o diretor percebia, como docente, que era necessário existir, na escola, um setor específico para lidar com os possíveis problemas de indisciplina. Atualmente o setor conta apenas com a participação de uma coordenadora e visa promover atendimento mais específico a alunos encaminhados pelas professoras em função de indisciplina. Seu maior objetivo é melhorar a relação professor/aluno e aluno/aluno.

O objetivo da CARO-ALUNO não é apenas (*eliminar*) a falta de respeito às regras, mas principalmente, convencer o aluno e à aluna e adotar novas atitudes de convivência com os colegas e com a Escola, entendendo que para cada ação sofremos um tipo de consequência (UFU. ESEBA, 2005, acréscimo nosso).

A Escola conta também com a reunião de Planejamento, a qual ocorre semanalmente e envolve professoras de um mesmo ano de ensino e coordenadoras das Áreas de Conhecimento. O objetivo é discutir questões pedagógicas atinentes ao trabalho da sala de aula que requeiram construir ações coerentes nos mesmos anos de ensino. No entanto observamos, no cotidiano das reuniões de planejamento¹², uma atividade individual por parte das professoras, mais voltada para a sala de aula de cada professora do que para um trabalho conjunto entre as integrantes da Área de Conhecimento.

Portanto, o que se percebe acerca da ESEBA, em relação a sua organização e história é que, à medida que a escola foi crescendo numericamente, também se complexificou a organização do trabalho educativo. Hoje em dia, é uma instituição com um grupo relativamente diverso e grande de professoras (116) e de alunos

¹² Reuniões de Planejamento realizadas na Área de Alfabetização Inicial.

(840). Nessa caminhada, sobressai um processo de institucionalização do trabalho e das relações entre sujeitos, o que vem sendo feito na intenção de produzir, garantir e oficializar uma proposta democrática de ensino com envolvimento e participação de todos os sujeitos da escola, especialmente das professoras.

Essa institucionalização do trabalho pedagógico e das relações entre sujeitos produz, em contrapartida, uma certa rigidez, uma dificuldade de escapar de hierarquias e relações pré-determinadas, enfim, em nome da organização e democratização, cria-se um clima institucional burocrático e ritualizado, o que dificulta a construção de processos e resultados de um trabalho mais espontâneos e democráticos.

A situação da ESEBA exemplifica dilemas sociais e políticos típicos de nosso tempo, por exemplo, a possibilidade de organizar o trabalho educativo e a necessidade de preservar a espontaneidade, a originalidade e a renovação das relações entre os sujeitos, condições fundamentais para produzir e manter um trabalho coletivo.

De acordo com a história e as características da ESEBA, percebemos que essa escola vem funcionando por meio da representatividade e pela constituição de sub-grupos de trabalho (Reuniões, Comissões, Grupos de Estudo, Diálogo, Áreas de Conhecimento), o que permite promover a descentralização de discussões, decisões e entabular o diálogo. Entretanto, garantir o diálogo, fazer circular as informações e o conhecimento entre sub-grupos e/ou Áreas distintas de Conhecimento, manter e alimentar a representatividade é um problema cuja resposta não pré-existe e precisa ser produzida no próprio grupo, em cada grupo que tenha a pretensão de engendrar um coletivo.

Podemos asseverar, então, que as relações entre as pessoas na/da escola são um desafio grande a ser enfrentado; no caso da ESEBA, as relações com as famílias de alunos e, principalmente, com os alunos, estão na ordem do dia, por isso, o Fórum de Classe é muito importante na dinâmica atual da escola, o que justifica tomá-lo como foco de análise do presente trabalho. Entendemos que tal Fórum caracteriza um desejo que sempre desafiou a ESEBA, construir um coletivo, além disso, os Fóruns atualizam os avanços e as dificuldades da escola nesse processo.

4.2 O FÓRUM DE CLASSE NA ESEBA

O Fórum de Classe tem se mostrado uma prática avaliativa muito proveitosa da ESEBA, tanto é que há uma Comissão, oficialmente constituída, para tratar dessa questão, e que também corresponde a uma modalidade de reunião. O Fórum de Classe ocorre na sala de aula, envolvendo professoras e alunos de um mesmo ano de ensino. Participam desta modalidade de avaliação apenas o Ensino Fundamental, constituindo, segundo a ESEBA, um momento de avaliação coletiva das turmas e auto-avaliação do aluno. Desta forma, as professoras de diferentes Áreas de Conhecimento que atuam em determinado ano de ensino reúnem-se na sala de aula com os alunos para avaliá-los.

Destacamos, na presente pesquisa, nossa opção pelo estudo e pela análise da forma como a ESEBA organiza, em seu cotidiano, o Fórum de Classe. Neste capítulo, pretendemos caracterizar o Fórum de Classe, apresentar um pouco da história de constituição do Fórum na escola, depois, identificar e analisar saberes e

significados produzidos acerca do Fórum e as práticas que o constituírem. Também intentamos analisar em que medida a história, o discurso e a prática do Fórum de Classe constituem um grupo da ESEBA, ou constituem e materializam uma subjetividade para esse grupo. Esta nossa opção deve-se ao fato de que muitas discussões e práticas que permeiam o cotidiano escolar, sobre o coletivo, a inclusão, a democratização e o aprendizado na ESEBA, estão diretamente relacionadas com o Fórum de Classe.

Buscando compreender a organização do grupo da ESEBA em direção a uma prática coletiva, optamos por conhecer e apreender a forma como Fórum de Classe é pensado e organizado por esse grupo. Como reunião que diretamente discute a sala de aula e o que o grupo da escola almeja para si e para os alunos, procuramos perceber as práticas e significados do grupo em direção a uma avaliação coletiva.

Para realizar aquilo que nos propomos neste capítulo, analisamos um conjunto de documentos reunidos pela escola em uma pasta, que contém diversos documentos elaborados por vários autores, com diferentes destinações no cotidiano escolar. A pasta em questão tem documentos que foram produzidos e circularam na escola desde 2001 até 2004 e tratam da organização dos Fóruns de Classe¹³.

Nosso interesse pelo período de 2001 até 2004 refere-se a uma mudança significativa na organização da dinâmica de avaliação na escola, implicando a transformação de Conselhos de Classe em Fóruns de Classe.

A pasta de documentos a que nos referimos anteriormente e que possibilitou constituir as análises que apresentamos no presente capítulo é denominada: “Fórum

¹³ Além dos documentos analisados, baseamo-nos também, para elaborar o presente capítulo, nas observações das reuniões da Comissão de Fórum de Classe que realizamos durante o ano de 2005.

de Classe Set. 2003 – 2004-11-27¹⁴” e foi preparada pela atual assessora pedagógica da ESEBA. A referida pasta reúne, sem um critério perceptível de organização, diversos documentos; por isso mesmo, elaboramos um quadro que expõe os títulos e algumas características de todos os documentos que compõem a referida pasta. Optamos por orientar nossa apresentação de documentos no quadro 8, seguindo uma ordem cronológica, de 2001 para 2004:

¹⁴ Embora o título da Coletânea em questão faça referência aos anos de 2003 e 2004, de fato, ela reúne documentos produzidos sobre Conselho de Classe, depois transformado em Fórum de Classe, desde o ano de 2001.

<i>Título do Documento</i>	<i>Data</i>	<i>Autoria</i>	<i>Destinados a:</i>
1. Proposta para os conselhos de classe	13/06/2001	3º ciclo: Professoras, coordenação pedagógica e SEAPE	Sem referência a destinatário
2. Ata de Reunião do CPA	26/04/2002	Secretaria Escolar	Comunidade escolar
3. Pauta de Reunião	Aluno/Aluna ESEBA do 2º ciclo Ano de 2002	Direção	Alunos
4. Avaliação da avaliação Formativa – Fóruns de Classe	03/12/2003	Coordenação e SEAPE ¹⁵	Professoras
5. Avaliação dos Fóruns desenvolvidos no ano de 2003	03/12/2003; 16/12/2003 e 23/12/2003	1º, 2º e 3º ciclo	Direção
6. Avaliação dos Fóruns 2003 e planos para 2004	28/02/2004	Direção	Professoras
7. Pauta de Reunião	4º Reunião de ciclo 04/05/2004	Direção	Professoras
	Reunião da Comissão de Fórum de Classe 24/05/2004	Direção	Professoras
8. Comunicados	Ausência de alunos nos Fóruns de Classe 25/05/2004	Comissão de Fórum de Classe e Direção	Alunos
	Ausência de alunos nos Fóruns de Classe 25/05/2004	Direção	Professoras
9. Portaria	N.º 014/04 31/05/2004	Direção	Comunidade escolar
10. Considerações Para a realização dos Fóruns de Classe/2004	1º trimestre 2004	Comissão de Fórum de Classe	Professoras
11. Instrumento de Avaliação Formativa	1º trimestre 2004	Comissão de Fórum de Classe	Professoras
12. MI	n.º 014/2004 16/09/2004	Direção	Coordenadoras de Área e Equipes
13. Ficha de acompanhamento de ausência do Servidor Continua	16/09/2004	Professora	Direção
	02/10/2004	Professora	Direção

¹⁵ Termo SEAPE (Setor de Apoio ao Processo Educacional), que corresponde ao atual SEAPPS (Setor de Apoio Psicopedagógico e Social).

<i>Título do Documento</i>	<i>Data</i>	<i>Autoria</i>	<i>Destinados a:</i>
14. MI	n.º 17/2004 21/10/2004	Assessoria Pedagógica e Comissão de Fórum de Classe	Coordenadoras de Área, professoras e Profissionais dos Setores de Apoio Escolar da ESEBA
15. MI	n.º 308/2004 21/10/2004	Comissão de Fórum de Classe	Secretaria Escolar
16. Comunicado	n.º 46/2004 21/10/2004	Assessoria Pedagógica e comissão de Fórum de Classe	Pais, Mães e/ou Responsáveis
17. Observações do/a professora sobre o fórum do 2º trimestre	22/10/2004	Comissão de Fórum de Classe	Professoras
18. Comunicado	Nº 049/2004 11/11/2004	Assessoria Pedagógica e Comissão de Fórum de Classe	Pais, Mães e/ou Responsáveis
19. Fórum de Classe - 2º Trimestre/2004	2º Trimestre de 2004	Comissão de Fórum de Classe	Professoras
20. Justificativa de ausência dos alunos nos Fóruns de Classe	Datas variadas referentes ao ano de 2004	Pais, Mães e ou Responsáveis pelos alunos	Comissão de Fórum de Classe
21. Justificativa de ausência dos alunos nos Fóruns de Classe	Datas variadas referentes ao ano de 2004	Pais, Mães e ou Responsáveis pelos alunos	Comissão de Fórum de Classe
22. Instrumento para auto avaliação 1º, 2º e 3º ciclos – Fórum	Ano de 2004	Sem referência quanto a autoria	Sem referência quanto a destinatário
23. Atitudes e comportamentos importantes para uma boa convivência na ESEBA	Sem referência quanto a data	Sem referência quanto a autoria	Sem referência a destinatário
24. Gráfico: I Fórum - 2º ciclo	Sem referência quanto a data	Sem referência quanto a autoria	Sem referência a destinatário
25. Instrumento Diagnóstico para acompanhamento de aluno	Sem referência quanto a data	Sem referência quanto a autoria	Professoras e coordenadoras

Conclusão

Quadro 8 - Documentos que compõem a pasta “Fórum de Classe Set.2003 – 2004-11-27”¹⁶

Fonte: (UFU. ESEBA, [2005]c)

¹⁶ Para construir o quadro de documentos, organizamos, por ordem cronológica, os títulos dos referidos documentos.

Inicialmente, procuramos ler e compreender os documentos que compõem a referida coletânea numa seqüência cronológica, do ano de 2001 para 2004. No entanto, nossas análises foram apresentadas respeitando uma ordem temática com o intuito de contribuir para pensarmos a organização do Fórum de Classe no tempo, ou seja, na história, como processo, e perceber como o grupo da ESEBA, particularmente as professoras, foram produzindo idéias e como estas foram sistematizadas pelo próprio grupo.

Ressaltamos que, para o presente estudo, não serão abordados alguns dos documentos listados no quadro acima, tendo em vista que possuem informações contidas em documentos já mencionados. Acreditamos que a ESEBA possui um número considerável de docentes (conforme quadro 2 neste capítulo) e discentes (consoante com o quadro 7 neste capítulo) e sabemos que o Fórum envolve todo esse grupo, desta forma, buscamos pensar como o grupo se organizou para a construção da proposta de Fórum e quais são as práticas e os significados que produzem em direção a uma coletividade.

No presente tópico, trazemos o processo de construção do Fórum de Classe na ESEBA, tendo em vista práticas e significados aí permeados pelos sujeitos da escola. Procuramos elaborar uma análise acerca do modo como estava sendo planejado o Fórum de Classe, para perceber a coerência entre o dito e o feito em relação a esta modalidade de reunião. Por fim, colocamos a prática de justificar a ausência de alunos e professores na realização do Fórum de Classe, intentando assimilar o que tal prática revela sobre o dito e o feito sobre o Fórum.

4.2.1 A CONSTRUÇÃO DO FÓRUM DE CLASSE: OS SUJEITOS DESSE PROCESSO

Destacamos um dos documentos da coletânea analisado, com data de 13/06/2001 e que apresenta uma *Proposta para os Conselhos de Classe*¹⁷. Aqui, fizemos uma importante descoberta: inicialmente, os Fóruns de Classe eram denominados de Conselhos de Classe. A proposta pesquisada foi elaborada por profissionais que atuavam no 3º ciclo, incluindo professoras, coordenação pedagógica e SEAPE (atual SEAPPS). Encontramos, nessa proposta, a necessidade de rever o conceito de Conselho, o qual, segundo o próprio documento, significa: “Conselho: Superioridade, Juízo/Tribunal, Opiniões, Advertências e Senso/Conveniência – (Aurélio: p. 457). Uso inadequado e desgastado historicamente pelas práticas desenvolvidas pela escola/educação” (UFU. ESEBA, [2005]c).

Há, nesse documento, a preocupação com a palavra conselho e seus significados mais comuns e, com isso, um grupo de profissionais da escola, que atua no 3º ciclo, propõe o uso do termo Fórum, apresentando seus significados: “Foro, Praça Pública, Local para Debate, Reunião, Debate para o mesmo fim; Centro de Múltiplas Atividades” e, assim, sugerem um novo termo, em substituição ao Conselho de Classe: “Fórum de diálogo e participação entre alunos(as), professoras, direção, coordenação e SEAPE¹⁸” (UFU. ESEBA, [2005]c).

¹⁷ Para melhor organizar nossa pesquisa, destacamos em *italíco* os nomes dos documentos analisados.

¹⁸ A atual nomenclatura deste setor é SEAPPS.

Na busca de compreender o significado da palavra Fórum, termo de origem latina, utilizamos o dicionário Latino-Português (1975, p.413), o qual traz o seguinte conceito: “Recinto ou cercado em volta de uma casa. Foro (centro da vida romana, onde se tratavam assuntos de interesse público e privado, onde se regulavam contestações e processos, e em torno do qual se erguiam os monumentos públicos mais importantes, como templos, tribunais etc)”.

Salientamos que, embora se diga que os Fóruns se justificam pela necessidade de promover o diálogo e a participação entre todos os segmentos da escola, pelo que se constata em outros documentos e pela fala de sujeitos da escola, os Fóruns de Classe ocorrem como avaliação apenas dos alunos, sendo que, na prática, as professoras e outros setores da escola não se avaliam e nem são avaliados.

Percebemos que a mudança na nomenclatura envolve também a possibilidade de mudar a função do Fórum no cotidiano da escola. Aspira-se a uma prática mais democrática nas relações professor/direção/aluno, pois segundo a proposta dos profissionais do 3º ciclo, o momento de avaliação do rendimento escolar e os conflitos de comunicação entre alunos e professora, podem desgastar as relações entre as pessoas.

Ainda nesse documento, verificamos o objetivo do Fórum e, em vista de sua importância, citamo-lo: “Abrir espaço para dialogar sobre as questões que envolvem o cotidiano: a aprendizagem, o desenvolvimento humano e social, a participação coletiva na escola e o exercício da cidadania” (UFU. ESEBA, [2005]c). Nota-se que a escola, já em 2001, planejava organizar-se para promover discussões e práticas para promover um coletivo. Pelo documento, percebe-se uma ênfase no diálogo e não na avaliação; porém, pelo teor de outros documentos constantes na pasta,

verificamos que a preocupação maior - mesmo que não se queira ou que não seja visto assim por pessoas da escola - é, na verdade, com a avaliação discente e mais, uma grande preocupação com a organização das atividades dos alunos dentro do Fórum.

Consolidando o movimento da Escola em busca de organizar os Fóruns de Classe, pesquisamos o documento *Avaliação dos Fóruns 2003 e planos para 2004*, o qual, conforme o próprio documento, foi organizado nos seguintes termos: “As coordenadoras do 1º, 2º e 3º ciclo (do ano de 2003) em reuniões com os professores das diversas Áreas de Conhecimento que atuam nesses ciclos, em dezembro de 2003, avaliaram os Fóruns-2003, e entregaram um relatório de uma lauda à Direção sobre essa atividade de avaliação qualitativa” (UFU. ESEBA, [2005]c).

Percebe-se que a ESEBA possui um saber que caracteriza o Fórum de Classe como uma avaliação qualitativa do aluno, mas, da forma como os Fóruns estão organizados, constatamos haver uma ênfase na quantificação da avaliação, em que a nota torna-se a finalidade do processo, mais importante que as relações entre sujeitos do processo educativo.

Detectamos, nesse “relatório”, que todos os Ciclos propõem a continuidade dos Fóruns, pois, de acordo com justificativa ali exposta, “representa um momento de diálogo, reflexão, redimensionamento do processo de avaliação, valorizando aspectos formativos; revisão da metodologia de trabalho; um avanço no processo de avaliação qualitativa, espaço coletivo para o aluno ouvir os professores” (UFU. ESEBA, [2005]c). O próprio relatório menciona – ou talvez deixe escapar – a tônica que nos parece prevalecer no Fórum: um momento no qual os alunos podem (mais uma vez!) ouvir as professoras. Quando se analisam os itens do que vale e do que não vale, embora se queira demonstrar clareza nas intenções da escola para com os

alunos, para o comportamento destes, a impressão que se tem é que são as professoras que sempre falam e determinam o que é certo para a escola e os alunos, cabendo aos discentes apenas ouvir e obedecer.

Normalmente, o grupo de professoras da escola reúne-se para estudo ou para o trabalho nas comissões por meio de folhas impressas que são coladas em locais específicos da escola com a convocação ou convite para os encontros. Assim, temos um convite ou convocação, da direção às professoras, com data de 24/05/2004, presente na coletânea, com o título: *Reunião da Comissão de Fórum de Classe*, apontando a seguinte pauta: “1- Apreciação das solicitações dos alunos, com presença apenas dos membros desta Comissão; 2- Avaliação do Fórum de Classe do 1º trimestre/2004, com presença dos membros desta Comissão junto com a Direção e SEAPPS e 3- Encaminhamentos pedagógicos e administrativos para os próximos Fóruns” (UFU. ESEBA, [2005]c).

Pelo documento citado acima, na discussão do Fórum, temos a participação das professoras e direção da escola, não incluindo os alunos. Este fato revela a forma como o grupo organiza-se em seu cotidiano com a discussão de algo que busca afirmar e construir o coletivo, tal como a proposta de Fórum de Classe, porém, reunindo apenas alguns sujeitos da escola, deixando de fora os discentes.

Como destacado no documento anterior, os Fóruns de Classe ocorrem trimestralmente, o que nos levou a considerar como relevante a forma como a escola buscou tal organização em seu cotidiano escolar.

A maneira como o Fórum está organizado no cotidiano da ESEBA tem a ver com o tempo escolar. Em uma *Ata de Reunião do CPA* redigida por uma Secretaria da Escola, referente à reunião do CPA, realizada em 26 de abril de 2002, propôs a seguinte pauta: “Sistema de Avaliação da ESEBA para o ano letivo de 2002” (UFU.

ESEBA, [2005]c). A discussão acerca da temática avaliação nessa reunião, segundo consta no documento, envolveu a organização do calendário escolar em trimestres e não mais em bimestres como ocorria antes.

A *Ata de Reunião do CPA* apresentava uma outra decisão importante para o funcionamento do Fórum na escola. Naquela oportunidade, as coordenadoras dos ciclos¹⁹ levaram a sugestão de organizar o ano letivo em trimestres e não mais em bimestres, o que determinaria que as Avaliações, incluindo o Fórum de Classe, também acontecessem três vezes ao ano.

Encontramos, na *Ata* referida acima, a seguinte posição da diretora da ESEBA: “Na prática, a ESEBA já adota esse sistema em função do atraso das professoras em entregarem seus resultados²⁰ na Secretaria Escolar” e, sobre uma professora, os seguintes comentários: “... externou que, no seu ponto de vista, a organização trimestral não vai facilitar para aluno” (UFU. ESEBA, [2005]c). As duas diferentes posições anteriores confirmam, para nós, os desafios cotidianos ou polaridades da instituição: apesar de discorrer sobre a importância do trabalho coletivo e da participação de todos, as posições da diretora e de uma professora expressam possíveis antagonismos ou, pelo menos, diferentes ênfases, pois a professora lembra que a organização trimestral pode dificultar o trabalho dos alunos, e a diretora sinaliza outra opinião, guiada pela realidade do que já vêm sendo feito, na prática, pelas professoras.

Outra questão que emerge mediante análise dessa ata é que a organização do tempo escolar não envolve apenas a avaliação do processo ensino-aprendizagem, mas esta parece ter sido a tônica da referida reunião. Portanto, fala-se em democracia e participação, mas opõem-se interesses de professoras e

¹⁹ Atualmente na ESEBA não há mais essa figura da coordenadora de ciclo.

²⁰ Resultados referentes a avaliações e notas dos alunos.

alunos, fala-se em reorganização do tempo escolar, mas prevalece uma preocupação com a avaliação.

A proposta de organização trimestral foi votada e aprovada pela maioria dos presentes no CPA, não sendo especificada a quantidade de pessoas na reunião, apenas se registraram quatro abstenções e a aprovação do regime trimestral. Na referida reunião, a proposta da trimestralidade foi exposta pela direção, enfatizando a importância da organização trimestral do calendário escolar, a diretora fez a sua exposição, ressaltando a necessidade dessa organização no cotidiano escolar.

Momentos em que percebemos a participação do grupo, nesta reunião de CPA, foram aqueles em que alguns docentes expuseram suas idéias, quando referimos no exemplo acima, na opinião de uma professora, e também na hora da votação. Esse processo revela que a ESEBA tenta firmar suas decisões no grupo.

Salientamos que o Fórum de Classe ocorre trimestralmente na ESEBA, seguindo a lógica da avaliação da aprendizagem, ou seja, está interligado à nota do educando a cada final de trimestre. No próximo item, ressaltamos significados em torno do Fórum de Classe, tendo em vista a sua dinâmica nos anos anteriores a 2005.

4.2.2 DINÂMICA DO FÓRUM DE CLASSE: RITUALIZAR PARA HOMOGENEIZAR

Em nossa análise dos documentos da ESEBA sobre o Fórum de Classe, deparamo-nos com a ênfase conferida às regras de convivência na escola, que parecem permear a tônica dos Fóruns de Classe. Percebemos que o diálogo, o

debate e a participação proposta para os momentos de Fórum perfazem uma discussão em torno de regras na escola.

Um anúncio, que consta na coletânea, da direção aos alunos chama nossa atenção e aqui gostaríamos de destacá-lo. O documento apenas menciona o ano em que foi produzido, refere-se a 2002, possuindo um título acentuado em negrito e sublinhado: *ALUNO/ ALUNA ESEBA DO 2º ciclo*. Informa aos alunos da ESEBA que está chegando o momento do último Fórum de 2002 e que, durante todo o ano, a escola refletiu sobre: “Posturas adequadas/inadequadas na escola; envolvimento/compromisso de cada um com as questões escolares; rendimento na aprendizagem dos conteúdos, e muito mais; enfim, sobre O QUE VALE e O QUE NÃO VALE para a formação da cidadania” (UFU. ESEBA, [2005]c). Logo depois do texto acima, vem a seguinte questão: “VOCÊ CONSEGUIU SUPERAR AS SUAS DIFICULDADES, ENQUANTO ALUNO/ALUNA ESEBA? Pense nisto! Auto-avaliação! Conversaremos no Fórum” (UFU. ESEBA, [2005]c). Percebemos que as dificuldades que o aluno pode vir a ter, segundo o que o documento nos traz, dizem respeito à maneira como se organiza em seu dia-a-dia em termos de posturas, envolvimento e rendimento.

Ainda nesse documento, encontramos as datas em que iriam se realizar os Fóruns nos terceiros, quartos e quintos anos, com duração de duas horas em cada turma. Apresenta-se, também, a dinâmica do Fórum em sala de aula, sendo igual à utilizada no trimestre anterior, ou seja: “O/a aluno/aluna se auto-avalia; é avaliado/a por um/uma colega sorteada na turma; um/uma professor/professora faz as considerações; todos/todas participantes votam entre as notas citadas, uma nota para o/a aluno/aluna” (UFU. ESEBA, [2005]c).

Em nossa análise, notamos, por meio da leitura do documento, a preocupação com questões disciplinares e de rendimento e que o tempo do Fórum é empregado na atribuição de nota ao aluno e, assim, o diálogo, que aparece em documentos como o objetivo maior do Fórum de Classe, fica restrito. Além disso, a professora fica numa situação cômoda de apenas avaliar o aluno e não ser avaliado por este.

Esse comunicado para os alunos é relativamente extenso, compondo-se de duas páginas no total e apresenta a idéia de preparação do aluno para um momento específico de avaliação. Aqui nos deparamos com uma outra realidade de Fórum de Classe, ao contrário do que é dito em documentos produzidos na ESEBA e que foram analisados por nós, o Fórum tem sido um momento de avaliação com ênfase na nota do aluno e não num diálogo sobre o cotidiano escolar. Como assinala Vasconcellos (2000), ao referir-se à prova, há todo um ritual específico para o dia do Fórum, com local, data, horários e procedimentos organizados.

Encontramos, junto com o documento destinado aos alunos, uma página, sem data e autor, com o seguinte título: *Atitudes e comportamentos importantes para uma boa convivência e um bom trabalho em grupo na ESEBA*. Para o que vale, encontramos um total de 11 itens e em o que não vale havia 20 itens. Embora não tenhamos descoberto como foram produzidos, os itens “o que vale” e o “o que não vale” são uma forma de induzir e reforçar as atitudes e os comportamentos dos alunos considerados adequados no cotidiano escolar. Os itens acerca do “o que vale” são os seguintes:

- 1- Participar ativamente das aulas, com seriedade e responsabilidade, trazendo idéias, opiniões e sugestões pertinentes;
- 2- Levantar a mão e aguardar a vez de falar, exercitando o direito de fala e escuta;
- 3- Ajudar nossos(as) colegas em momentos de dificuldades;

- 4- Exercitar a participação em vários grupos, aceitando as diferenças indiscriminadamente;
- 5- Respeitar os vários atores do processo educativo: diretor(a), professores(as) e demais funcionários técnico-administrativos da ESEBA;
- 6- Observar e cuidar dos hábitos de conduta: "Por Favor", "Obrigado(a)";
- 7- Cuidar do ambiente escolar, conservando os diversos espaços (salas, banheiros, pátio, corredores, etc);
- 8- Preservar o próprio material e o material da escola:
 - ✓ Trazer o material completo diariamente;
 - ✓ Fazer as atividades propostas em sala e extra-classe (tarefa de casa);
- 9- Vir uniformizado diariamente (o uso da camiseta da escola é obrigatório; e nas aulas e Educação Física, o uniforme está estipulado na agenda);
- 10- Cumprir o horário de aula estabelecido pela escola;
- 11- Cumprir as normas e o jogo de regras combinadas, respeitando o outro e fazendo-se respeitar (UFU. ESEBA, [2005]c).

Observando “o que não vale”, encontramos as atitudes desvalorizadas pela escola:

- 1- Mascar chicletes, chupar pirulitos e balas durante as aulas;
- 2- Não cuidar dos vários ambientes da escola, jogando papel no chão, rabiscando paredes, carteiras e outros;
- 3- Gritar, brigar, falar palavrões, fazer falta de educação, causando intrigas, ameaças e fofocas dentro do ambiente escolar;
- 4- Responder com ofensas, desrespeito e falta de educação aos colegas e profissionais da escola;
- 5- Responder questionamentos com perguntas impróprias, brincar de ‘lutinha’ e dar rasteiras nos colegas;
- 6- Conversar paralelamente e fazer brincadeiras inadequadas e desrespeitosas durante as aulas e no espaço coletivo da escola;
- 7- Falar quando outras pessoas estão falando, interrompendo a comunicação entre elas;
- 8- Colocar apelidos nos colegas, causando-lhes mal-estar;
- 9- Fazer julgamentos inadequados, críticas maldosas, principalmente na ausência das pessoas envolvidas;
- 10- Passar bilhetes durante as aulas;
- 11- Correr na sala, corredores e rampas, atrapalhando o andamento das aulas;
- 12- Pular por cima das carteiras e também pelas janelas da sala de aula;
- 13- Pegar ou esconder qualquer material alheio sem que o(a) autorizem;
- 14- Sair da sala de aula na troca de horário e durante as aulas sem a autorização do(a) professor(a);
- 15- Vir para a escola sem o material e com as tarefas incompletas;
- 16- Vir para a escola sem o uniforme;
- 17- Ficar perguntando “horas” a todo tempo;
- 18- Ficar na sala de aula e corredores durante o recreio;
- 19- Sair da cantina antes de terminar de fazer o lanche;
- 20- Deixar para ir ao banheiro e beber água, após o sinal do recreio (UFU. ESEBA, [2005]c).

Percebemos uma quantidade considerável de regras que devem ser assimiladas pelos alunos da escola no cotidiano escolar e, nos questionamentos sobre sua autoria, especificamente, perguntamo-nos se os alunos participaram da formulação destas. Será que os alunos foram ouvidos? Tais regras nos parecem pretender negar o jeito de ser das crianças, por exemplo: por que “não vale” “mascar chiclete”? Por que não pode perguntar as horas quando se quer? Quando é que se pode ou se deve perguntar as horas? Por que “não vale” ficar na sala de aula e nos corredores durante o recreio? Assim, poderíamos multiplicar os porquês para as regras apresentadas. O que se percebe nestas regras é uma afirmação e a predominância do ponto de vista do adulto, no caso, de professoras.

Os alunos que desobedecem às regras são considerados alunos com dificuldades e, assim, sofrem consequências no dia-a-dia da escola e também no Fórum de Classe, como críticas do colega, que o avalia na sala de aula, ou como a perda de nota na avaliação de Fórum.

A avaliação de comportamentos dos alunos no Fórum é medida por uma nota, no valor máximo de seis pontos. Esta nota é atribuída conforme a avaliação do próprio aluno, num primeiro momento; num segundo momento, por um colega sorteado; depois, por uma professora que queira falar sobre o aluno e pontuá-lo e, daí, com estas três notas, faz-se a votação geral entre os colegas de sala, e o aluno fica com a nota que corresponde à opinião da maioria de todos os votantes presentes na sala.

Podemos indagar, neste caso, se esse tipo de movimento produz uma avaliação justa? A predominância da maioria de opiniões pode ser considerada sempre democrática? Um tempo tão curto para o Fórum produz algum tipo de diálogo? Que tipo de comunicação se estabelece entre os sujeitos?

Encontramos, na coletânea, outro documento, o qual não consta autoria nem título, que expõe as habilidades que o aluno necessita desenvolver em seu cotidiano e que deverão ser avaliadas. Esse documento não possui data e é iniciado com uma citação: “Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos preocupados e comprometidos possa mudar o mundo: de fato, é só isso que o tem mudado” de um autor(a) identificado(a) como Mead. A página traz cinco habilidades relativas aos alunos:

- 1- Participa do cumprimento das regras escolares;
- 2- Desenvolve e realiza os trabalhos em sala de aula e extra classe com iniciativa e organização;
- 3- É capaz de trabalhar em grupo e/ou individualmente, considerando o ponto de vista dos outros e contribuindo para a melhoria das relações, favorecendo assim o ensino aprendizagem;
- 4- Contribui na organização e manutenção dos espaços físicos no ambiente escolar;
- 5- Mantém sistematicamente o material escolar necessário (UFU. ESEBA, [2005]c).

Percebemos que as cinco habilidades enumeradas acima estão relacionadas com o documento que discute *O que vale e O que não vale*, anteriormente citado, para atitudes e comportamentos avaliados como importantes para uma boa convivência e um bom trabalho na ESEBA. Assim, o aluno é levado, ou se tenta convencê-lo a estimar o que vale e comportar-se adequadamente, inclusive, para garantir uma pontuação relevante.

O Fórum é considerado, entre os docentes da escola, um momento essencial para o trabalho da ESEBA. Fica nítido que as professoras reafirmam a importância das habilidades anteriormente citadas e cobram dos alunos tais comportamentos no cotidiano escolar.

Em outro documento, intitulado: *Considerações para a realização dos Fóruns de Classe/2004*, elaborado pela Comissão de Fórum de Classe, verificamos

alterações nas cinco habilidades avaliadas nos alunos, anteriormente apontadas, e são acrescentadas duas outras. As habilidades passaram a ser as seguintes:

- 1- Participo da elaboração e do cumprimento das regras escolares e do grupo;
- 2- Desenvolvo e realizo os trabalhos em sala de aula e extra classe com iniciativa e organização;
- 3- Sou capaz de trabalhar em grupo e/ou individualmente, considerando o ponto de vista dos outros e contribuindo para a melhoria das relações, favorecendo assim o ensino-aprendizagem;
- 4- Contribuo na organização e manutenção do mobiliário e demais equipamentos da escola;
- 5- Mantenho sistematicamente organizado o material escolar necessário;
- 6- Comprometo-me com a qualidade dos espaços de convivência escolar, inclusive os relativos aos diversos tipos de poluição;
- 7- Assumo a responsabilidade e consequências de minhas atitudes (UFU. ESEBA, [2005]c).

Pelas alterações produzidas nas habilidades discentes, está clara a ênfase na auto-avaliação do aluno mediante critérios ou habilidades previamente determinados, o que justifica a mudança da 3º pessoa para a 1º pessoa do singular. Averiguamos que o aluno deve se auto-avaliar, tendo em vista sua relação com o grupo maior da escola, nos termos elaborados pela própria escola, principalmente as professoras.

Ainda segundo o documento *Considerações para a realização dos Fóruns de Classe/2004*, os itens seis (06) e sete (07) foram acrescentados por contemplarem habilidades desenvolvidas na escola por meio do trabalho com projetos intitulados: A ESCOLA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS e CARO ALUNO. Com este documento, confirmamos, mais uma vez, a ênfase conferida à nota. É o que pretendemos evidenciar com a citação que se segue:

A proposta atual amplia para o 3º ciclo, a dinâmica e os critérios praticados no 2º ciclo durante o ano letivo/2003. Significa que para atribuir valores, serão considerados critérios, conforme descritos a seguir.
Primeiro Momento: Preparação para o fórum

ALUNOS

O aluno recebe o instrumento para realizar sua auto avaliação em aula anterior ao fórum (ficha anexa). Este instrumento será preenchido com o auxílio do professor de referência da turma, que orientará o aluno para a reflexão e avaliação de suas posturas em todo o processo educacional, pautando-se pelo princípio de sua formação integral.

PROFESSOR

Cada professor deverá preparar uma avaliação prévia de cada aluno, considerando os critérios elencados no instrumento de auto avaliação (ficha anexa). Deverá haver troca de idéias entre professores de cada turma, quando possível e necessário, para que não hajam discrepâncias, uma vez que deve-se pensar no aluno de forma integral.

A presença do professor nos Fóruns é obrigatória, mesmo que seja em horário de planejamentos e aulas em outras turmas, que deverão ser cobertas por professores da própria área ou da eventualidade. Pedimos que comunique a Direção a organização deste horário.

ÁREA

Como para a grande maioria do 3º ciclo, o modelo é relativamente diferente daquele experimentado em 2002/2003, sugerimos que as áreas discutam, com a contribuição dos professores que atuaram no 2º ciclo, as dúvidas e procedimentos. Pedimos que este ponto seja considerado nas reuniões de áreas.

Segundo Momento: Realização do fórum

1-O aluno apresenta sua auto avaliação e tece considerações conforme justificativas apresentadas no instrumento, pautando-o de 0 a 6, conforme as suas percepções a respeito da sua formação. Este terá 1 minuto para sua exposição.

2-É feito sorteio do nome de um colega que irá contribuir com ponderações a respeito das produções e posturas do aluno em processo de avaliação. Este colega atribui um valor em nota de acordo com suas considerações, tendo 30 segundo para sua avaliação. Observação: os nomes dos alunos da turma devem ser levados já organizados, (recortados e dobrados) para o sorteio, pelo coordenador do fórum da turma.

3-Um professor da turma tece comentários, referendando ou não, as considerações feitas anteriormente nos itens 1 e 2. Para agilizar o processo, o critério é que um professor represente a equipe docente da turma, e que se alterne esta representação a cada aluno avaliado. Este também atribui um valor para sua avaliação, tendo 30 segundos para suas considerações.

4-Diante das considerações, o aluno tem direito à revisão de nota, se a equipe considerar pertinente a sua justificativa, devendo ocorrer em horário extra fórum, combinado com o coordenador do fórum.

5-O resultado final é obtido mediante votação dos três valores atribuídos anteriormente, por todos os participantes do fórum. Este valor é a nota a ser lançada para todos os componentes curriculares.

6-O aluno deverá colar na agenda o seu instrumento de avaliação para ser referência de reflexões, como também, recurso de análise para os próximos fóruns.

Esperamos contar com a colaboração e compreensão de todos, no sentido de experimentar uma dinâmica que é nova para alguns docentes, e fundamental para que avancemos numa Proposta de Avaliação Qualitativa de nosso aluno, que respeite a um princípio único para a escola. Além disso, a experiência permitirá uma avaliação posterior em que consolide, para 2005, uma proposta melhorada (UFU. ESEBA, [2005]c).

A reconstrução anterior de uma parte considerável do documento faz-se relevante, pois permite-nos divisar a dinâmica de funcionamento dos Fóruns de Classe nos próprios termos da Comissão e, com isso, percebe-se o movimento que o grupo faz para a sua operacionalização. Na forma como a dinâmica de operacionalização dos Fóruns de Classe está organizada, constatamos que há tempo restrito para o aluno se auto-avaliar e, também, para o professor e um outro aluno exporem sua opinião sobre o sujeito avaliado, o que não condiz, de modo algum, com a promoção de diálogo.

As professoras de referência, consideradas no documento, fazem-se presentes nas turmas de 3º ao 8º ano. Estas professoras são escolhidas, por votação, em cada turma, pelos alunos e têm como objetivo maior representar e orientar a turma. Na Educação Infantil²¹ e nos primeiros e segundos anos do ciclo de Alfabetização Inicial, as professoras de referência são as professoras regentes.

Sobressai o fato de o aluno não poder questionar a nota final no momento do Fórum, mas, sim, num momento posterior, extra-sala, o que nos faz questionar se os Fóruns realmente, promovem o diálogo e se são democráticos. Desta forma, as exposições são monitoradas por roteiros prévios e em um determinado tempo, o que nos remete a pensar no tema da inclusão, apresentado como um valor e objetivo da própria instituição. Acreditamos que o tempo estipulado para as falas não possibilita a expressão e inclusão das diferenças presentes na sala de aula.

O desenvolvimento do Fórum de Classe, como destacado no presente item, nos revela uma burocratização do seu acontecer. Tal fato atentou-nos para a forma como o grupo da escola se organiza em seu dia-a-dia e engendra um trabalho

²¹ Destacamos que a Área de Educação Infantil não realiza os Fóruns de Classe.

burocrático. Buscamos discutir sobre tal organização cotidiana da escola no próximo item.

4.2.3 A BUROCRATIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR: SEUS SIGNIFICADOS NA ESCOLA

A organização de uma Comissão para discutir o Fórum de Classe revela a forma como a escola organiza-se, por representação, na maioria das vezes, ou adesão voluntária, em alguns casos, em suas atividades cotidianas, ou seja, percebemos a formação de sub-grupos ou Comissões diferentes para a discussão de assuntos relevantes, inclusive sobre os Fóruns de Classe. A Comissão de Fórum²² possui atributos que implicam propor e definir questões e práticas importantes para todos os sujeitos da escola, entretanto sua composição não envolve todos os segmentos da instituição, mas a própria Comissão tem a função de sintetizar, segundo a proposta da escola, as opiniões advindas do grupo maior desta instituição.

Referente à organização da Comissão de Fórum de Classe, encontramos a *Portaria ESEBA nº 014/04* de 31 de maio de 2004, elaborada pelo atual diretor da Escola, que, considerando a necessidade de Acompanhamento da Execução dos Fóruns resolveu, constituir uma Comissão, com seis membros com adesão espontânea de docentes. No artigo segundo dessa Portaria, evidenciamos o seguinte: “Determinar que a Comissão organize o horário, distribuição das turmas e professores, orientação e condução dos mesmos [*dos Fóruns de Classe*]”, outro

²² Atualmente a Comissão de Fórum é a Comissão de Avaliação.

artigo desta portaria traz o seguinte: “Determinar que a Comissão faça o levantamento dos problemas que podem ocorrer durante o Fórum para posterior avaliação e encaminhamentos” (UFU. ESEBA, [2005]c, acréscimos nossos).

Em *MI nº 17/2004* – ESEBA, de 21 de outubro de 2004, elaborada pela Comissão dos Fóruns de Classe, enviada às Coordenadoras de Área, Professoras e Profissionais dos Setores de Apoio Escolar da ESEBA, temos uma breve avaliação dos Fóruns:

Esta atividade tem nos trazido alegria e satisfações e, por outro lado, algumas frustrações. Entre essas emoções/razões pedagógicas, salientamos uma, entre outras: a questão da educação na escola e na família, das *regras coletivas* que, no nosso entendimento, nos dão diretrizes para a vida em sociedade. Neste sentido entendemos que a responsabilidade social e educacional para com esta proposta de fóruns é uma atitude a ser compartilhada por todos(as) que formam a *comunidade ESEBA* (UFU. ESEBA, [2005]c, destaque nosso).

Ainda naquele MI, discernimos outras funções da Comissão de Fórum que vão além das referidas no *Decreto 014/04* que a instituiu. Sendo assim, verificamos que a Comissão deverá:

Respeitar os princípios coletivos da ESEBA/UFU; Organizar antecipadamente as datas e os horários dos Fóruns para possibilitar aos pais e/ou responsáveis que se organizem, também, para auxiliar o cumprimento desta atividade escolar do seu filho/a; estar atenta aos horários e cumprir as tarefas pedagógicas e profissionais desta atividade com respeito ao coletivo escolar (UFU. ESEBA, [2005]c).

Neste *MI nº 17/2004*, é ressaltada, novamente, a citação de REGO acima e também as regras em relação às ausências dos(as) alunos(as) apresentadas no *MI nº 308/2004*, porém acrescenta-se um item antes da citação: “Considerar o apoio

dos familiares para o cumprimento das regras escolares em parceria com a Escola, como oportunidade de contribuir com a formação humana”.

No próprio *MI nº 17/2004*, a Comissão envia às professoras uma cópia de um modelo de ficha de análise das justificativas dos alunos, a qual é encaminhada aos pais. Neste comunicado aos pais, a Comissão considera três possibilidades para as justificativas apresentadas: “1- foi aceita; 2- não foi aceita e fica impedido de realizar esta avaliação neste trimestre; 3- foi aceita com restrição para realizar esta avaliação neste trimestre” (UFU. ESEBA, [2005]c).

Na frente de cada um destes itens, existe um pequeno quadrado para ser preenchido pela Comissão, indicando o resultado da avaliação.

Além da ficha de Justificativa, a Comissão envia aos docentes da ESEBA, um quadro referente à participação deles no Fórum: a turma, o dia, horário e, caso o/a professor/a não esteja presente nesse Fórum, solicita a justificativa para ausência do docente.

Com data de 18 de dezembro de 2004, encontramos quadros de organização dos Fóruns, com os nomes das professoras que participaram da atividade, os horários e as salas para cada turma especificam, que se realizaram os Fóruns no 3º trimestre do referido ano.

Ainda há, na pasta de documentos, analisado um total de 45 *Justificativas*, documentos originais afixados em folhas, dos alunos que não participaram da atividade em 2004. As *Justificativas* foram analisadas pela Comissão de Fórum de Classe, que deram parecer para cada documento. Assim, temos um total de 29 deferimentos, 5 indeferimentos, 1 deferido com restrição, dois deferidos com ressalva, 7 sem deferimento e 1 como não sendo justificativa para o Fórum.

Identificamos, na coletânea, o documento intitulado de *Instrumento para avaliação formativa* organizado pela Comissão de Fórum de Classe e destinado às professoras; nele, há, mais uma vez, a seguinte pergunta:

Você está conseguindo superar as suas dificuldades, enquanto aluno/aluna ESEBA?

- Sim, totalmente, Marrom = 6,0;
- Tenho conseguido bons resultados, Vermelho = 4,0 a 5,9;
- Tenho conseguido em alguns aspectos, Laranja = 2,0 a 3,9;
- Não, mas tenho me esforçado, Amarelo = 0,1 a 1,9 (UFU. ESEBA, [2005]c).

O aluno deve atribuir-se uma nota de acordo com a referência anterior que lhe é fornecida e, também, deve utilizar a cor referente a uma nota de auto-avaliação. É uma ficha comum para todos os alunos.

Percebe-se que a materialização das possíveis “dificuldades” dos alunos no Fórum, faz-se por meio da nota e de uma determinada cor. Aqui nos vemos, mais uma vez, diante de uma contradição entre o que é dito e feito, pois uma nota ou uma cor não promovem o diálogo, proposto como objetivo dos Fóruns de Classe.

Tamanha preocupação, com a produção de orientações e fichas pelas professoras para dirigir as atividades dos alunos nos Fóruns, permite-nos constatar a existência de uma tentativa de controlar esses sujeitos, parece-nos que a pretensão é ensinar a fazer, é ensinar a avaliar, mas, na verdade, esse exagero didático parece produzir um controle, uma limitação de pensamentos e palavras, falas discentes controladas. Com isso pretendemos mostrar, na continuação da análise que realizamos dos documentos, a atitude impositiva dos docentes sobre os discentes.

A valorização de um padrão de comportamento a ser vivenciado, na ESEBA, pelos alunos, está clara no documento *Avaliação da avaliação formativa – Fóruns de Classe*, com data de 03 de dezembro de 2003. Temos, no presente documento, uma

avaliação dos docentes acerca de pontos positivos, pontos negativos e sugestões para os Fóruns de Classe. Encontramos, na pasta analisada, um total de 14 avaliações e ressaltamos um ponto comum entre os docentes no sentido de que o Fórum seja considerado como um momento de reflexão sobre valores a serem vivenciados na ESEBA.

Encontramos, na pasta de documentos, um *Gráfico* elaborado pelas professoras do 2º Ciclo que tabula as notas dos alunos de 3º ao 5º ano. Pelo gráfico, temos a maior pontuação referente à cor vermelha (4,0 a 5,9), pontos e, em segundo, a pontuação na cor marrom (6,0 pontos), em terceiro lugar, temos laranja (2,0 a 3,9) e amarelo (0,1 a 1,9).

A estatística apresentada no gráfico, de certa forma, demonstra a valorização da escola ao expor os resultados dentro de uma certa homogeneidade, reduzindo-se, assim, a individualidade do aluno a uma determinada nota e a relação dessa nota no grupo total de alunos e de seus rendimentos. Notamos uma incoerência entre a forma pela qual os resultados dos alunos são analisados (estatística!) e a proposta de Fórum como espaço de diálogo e como momento de auto-avaliação. Assim, a proposta é que os alunos sejam avaliados, a fim de conhecer e valorizar sua singularidade e não agrupá-los em gráficos.

Em mais um documento da coletânea, sem título e destinado aos alunos, referente à casos de *Ausência nos Fóruns de Classe*, com data de 25 de maio de 2004, confirmamos a valorização da nota no momento de realização do Fórum. O documento em questão é um comunicado entregue aos alunos do 3º ciclo que estiveram ausentes do 1º Fórum realizado no ano de 2004. De acordo com o documento, verificamos:

Em relação à justificativa da ausência do aluno _____, na Avaliação Qualitativa, gostaríamos de lembrar que no comunicado 022/2004, referente ao Fórum de Classe do 1º trimestre, encaminhado pela Direção da ESEBA aos alunos do 1º ao 8º ano e, consequentemente, aos Pais dos alunos, apresentamos por escrito a organização do Fórum de Classe desta Avaliação, salientando que: 'o não comparecimento ao horário de avaliação acarretará perda dos pontos previstos, exceto nos casos de atestados de saúde que deverão ser apresentados à secretaria escolar para as devidas providências' (UFU. ESEBA, [2005]c).

Nesse documento, a Comissão de Fórum de Classe juntamente com a Direção mostram-se como segmentos responsáveis pela elaboração de critérios para deferir ou indeferir as justificativas dos alunos em relação à falta no dia de Fórum de Classe. O documento ainda esclarece que não aceitará motivos pessoais para as ausências e sim apenas ausências com atestados médicos; a Comissão ainda faz a seguinte observação: "Necessitamos do cumprimento de regras mínimas para que possamos observar com mais carinho as especificidades do corpo discente" (UFU. ESEBA, [2005]c).

Avaliamos que, no comunicado acima, embora o cumprimento das regras seja mencionado como caminho para se chegar ao carinho, na verdade, há um processo de burocratização das relações entre escola e discentes. Percebe-se que a escola acredita que por meio do estabelecimento de regras estritas é que se pode produzir "carinho" no tratamento de particularidades dos alunos. Se, por um lado, reconhecemos as dificuldades que devem existir para se levar em conta particularidades de um número grande de discente, como é o caso da ESEBA, por outro, questionamos essa estratégia de solicitar atestados como justificativa de ausência: qual (is) é (são) o (os) significado (s) de tal prática, antiga e disseminada, na escola? No nosso caso, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que tal prática demonstra que uma justificativa de ausência apresentada pelo estudante, criança ou jovem, e/ou por suas famílias, não é suficiente para escola, por isso é

necessário um parecer profissional, o que comprova, também, uma super valorização do saber médico dentro da instituição escolar.

Na pasta de documentos, constatamos, mais uma vez, o forte significado das notas para Comissão de Fórum, que indeferiu as justificativas de cunho pessoal de cinco alunos, declarando: “Portanto, caro aluno, a sua justificativa não foi aceita e fica cancelada a nota destinada a esta avaliação neste trimestre. Informamos ainda que, caso a nota destinada ao Fórum de Classe leve o aluno à *não obtenção dos 60% do trimestre*, o mesmo poderá realizar a prova de recuperação como forma de melhorar a sua nota” (UFU. ESEBA, [2005]c, destaque nosso).

Entendemos que a presença do aluno no Fórum é mais importante para garantir uma determinada nota do que para alcançar o objetivo maior do Fórum, o diálogo no cotidiano escolar e a constituição de um coletivo escolar.

Num *MI Circular 014/2004*, enviado pela Direção para Coordenadoras de Área e Equipes, entregue no dia 16 de setembro de 2004, faz-se referência à necessidade da presença do aluno e das professoras nos Fóruns e reforça-se, novamente, a necessidade de os alunos se justificarem em caso de ausências.

Segundo o documento:

Lembramos que o não comparecimento da aluna e do aluno ao horário de avaliação, acarretará a perda dos pontos previstos, exceto nos casos de atestados de saúde ou de uma justificativa pertinente. Nestes casos, as famílias deverão comparecer à Secretaria Escolar para a entrega dos documentos no prazo de dois dias úteis. Os casos serão avaliados pela Direção/Comissão do Fórum para autorizar que os professores e professoras realizem a avaliação em outro dia. A ausência dos professores e das professoras deve ser justificada à Direção (UFU. ESEBA, [2005]c).

Ainda nos deparamos com a defesa de práticas voltadas para a quantificação e a burocratização cotidiana das ações e das relações. Outro fator relevante acerca

da burocratização na escola é percebido no documento elaborado pela Comissão de Fórum de Classe e destinado às professoras, intitulado de *FÓRUM DE CLASSE–2º Trimestre/2004*. Neste documento, encontramos uma análise, realizada pela Comissão de Fórum no dia 30/09/2004, em que se avaliaram, deferiram e/ou indeferiram quinze justificativas de ausências de alunos nos fóruns.

Dentre as quinze justificativas analisadas pela Comissão, identificamos 11 (onze) deferimentos, (02) dois deferimentos com ressalvas e dois indeferimentos. Porém o documento não expõe os motivos para tais resultados. Mais uma vez preocupada com a nota, a Comissão faz a seguinte observação:

Pedimos a compreensão dos professores e professoras caso algum aluno ou aluna necessite dessa nota para não entrar em recuperação, no sentido de aguardarem uma nova data com o deferimento da Direção para a realização dessa atividade, uma vez que a escola ainda está em processo de realização dos fóruns (UFU. ESEBA, [2005]c).

Em MI nº 308/2004/ESEBA/UFU, da Comissão de Fórum de Classe para Secretaria Escolar, no dia 21 de outubro de 2004, atentamos para um agradecimento dessa Comissão aos técnicos administrativos da Secretaria Escolar pela contribuição do setor para a realização dos Fóruns. A Comissão esclarece que:

[...] para que os fóruns continuem ocorrendo com a mesma qualidade pedagógica faz-se necessário que a Secretaria mantenha o mesmo procedimento quanto à ausência do/a aluno/a recebendo o documento que justifica a ausência do/a aluno/a e verificar se contém o nome do/a aluno/a e assinatura do responsável, carimbar o referido documento, rubricar, datar o recebimento desta declaração da justificativa (00:00 horas do dia/mês/ano) e encaminhar para a Comissão de Fórum (UFU. ESEBA, [2005]c).

No excerto acima, averiguamos que à Secretaria, em relação ao Fórum de Classe, é atribuída a função de intermediar a avaliação de uma indevida ausência

dos alunos. Assim, a “qualidade pedagógica” dos Fóruns está associada com a manutenção de práticas burocráticas desenvolvidas pela Secretaria da Escola.

Ainda nesse MI, encontramos esclarecimentos da Comissão de Fórum de Classe aos membros da Secretaria Escolar, sobre a realização de tal atividade. As explicações são dadas nos seguintes termos:

1- quando um/a aluno/a se ausenta do Fórum de Classe, ele/a está faltando a uma *atividade avaliativa*. Nesta situação, a Escola, respeitando tanto o/a aluno/a que esteve presente conforme o combinado, como o/a aluno/a que esteve ausente do Fórum, tem como regra o que está descrito na Agenda Escolar em sua página 09; 2 – As regras estabelecidas em coletivo, para o coletivo, só por esse coletivo podem ser modificadas. *Sem querermos ser burocratas*, é importante a reflexão abaixo (UFU. ESEBA, [2005]c, destaque nosso).

Para essa reflexão, a Comissão recorre a duas citações de Tereza Cristina Rego, de seu livro: Indisciplina na Escola (1996):

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social (sobretudo numa sociedade complexa como a nossa). A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes sujeitos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

A indisciplina, nesta ótica, passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Como analisa La Taille: “[...] crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo” (UFU. ESEBA, [2005]c).

No discurso da ESEBA apresentado no penúltimo excerto, verifica-se a ênfase no trabalho coletivo, para justificar o cumprimento de regras que, segundo o documento, são construídas no coletivo da escola e destinadas ao coletivo. Temos a citação da regra, em relação à ausência do aluno no Fórum, a qual se encontra na Agenda Escolar na página 9: "... quando houver a real necessidade de faltar é preciso justificar à Secretaria Escolar, no prazo de até 48 horas, principalmente quando se tratar de perda de atividades avaliativas" (UFU. ESEBA, 2004).

Na citação, apresentamos um texto de Rego que também consta no documento (MI nº 308/2004/ESEBA/UFU), defendendo a necessidade de existir limites, regras ou normas na convivência de uns com outros e no processo educativo. O respeito às regras, às normas e aos limites são enfatizados pela autora como possibilidade de autonomia e de liberdade para os sujeitos e não como "prescrições castradoras".

Não é difícil concordar com as considerações expostas nesse texto de Teresa Cristina Rego, mas é preciso ressaltar, como o próprio La Taille – outro autor citado – o faz, que o limite ou a regra não podem ser tomados como proibições absolutas, algo que "não pode ser feito ou ultrapassado"; o limite, as regras e as normas devem funcionar como baliza ou delimitador de espaços, de modo a favorecer a constituição da consciência dos sujeitos.

O problema que enxergamos nas práticas indicadas para o Fórum de Classe, ou poderíamos dizer, nos rituais adotados pela escola, não se revela diretamente e, sim, indiretamente. Esse cuidado com a sistematicidade e operacionalização, esse didatismo em relação aos alunos produziu em nós uma hipótese: tanto zelo pode estar dissimulando uma desconfiança? Desconfiança de que os alunos podem faltar do Fórum por motivos injustificáveis, por isso, toda ausência deve ser devidamente

justificada e entregue em tempos e setores determinados para ser avaliada; desconfiança de que os alunos têm que ter um tempo determinado para avaliar as características que devem ser as mais importantes para o grupo, por isso, determinam-se o tempo, a ordem das falas e as habilidades a serem observadas. Faz-se tudo pelos alunos, mas onde eles estão? Como eles participam de todo o processo de avaliação?

Portanto, constatamos importantes questões acerca da construção dos Fóruns de Classe na ESEBA, tais como a ênfase conferida à nota e aos aspectos disciplinares dos alunos. A própria implementação e história do Fórum de Classe, na escola pesquisada, revela uma prática burocrática e autoritária em relação aos alunos. Buscar o significado e a necessidade de tal prática no cotidiano da escola é limitado por tal burocracia e autoritarismo, os quais constituem obstáculos para relações sociais que perpassam a coletividade.

Enfatizamos, no próximo capítulo, nossa análise sobre as práticas e significados em torno da (re)construção da proposta de Fórum de Classe na ESEBA, no ano de 2005, intentando verificar os limites e as possibilidades inseridos na historicidade de uma prática burocrática e autoritária.

5 (RE) ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM DE CLASSE EM 2005: MAIS UMA TENTATIVA DE IMPLEMENTAR O COLETIVO

“Os meus errinhos”

*está bem, eu confesso que errei
eu errei, está bem, me dê zero!
me dê bronca, castigo, conselho.
mas eu tenho o direito de errar.*

*só o que eu peço é que saibam
que eu necessito errar.
se seu não errar vez por outra,
como é que eu vou aprender
como se faz para acertar?*

*pais, professores, adultos
também já erraram à vontade,
já fizeram sujeira e borrão.
ou vai dizer que a borracha
surgiu só nesta geração?*

*vocês, que errando aprenderam,
ouçam o que eu tenho a falar:
se até hoje cometem seus erros,
só as crianças não podem errar?*

*concordem, eu estou aprendendo.
comparem meus erros com os seus.
se já cometaram os seus erros,
deixem-me agora com os meus!”*

*(Pedro Bandeira. Mais respeito, eu sou
criança! São Paulo: Moderna, 1994, p.
17 - coleção Girassol).*

O presente capítulo possui como objetivo a apresentação e a discussão do caminho percorrido pela escola pesquisada em direção à consolidação do Fórum de Classe. Desta forma, procuramos contextualizar os acontecimentos cotidianos da ESEBA direcionada à construção de uma proposta coletiva de Fórum de Classe. Utilizaremos como base para as análises apresentadas, as Notas de Campo que elaboramos por meio da convivência na escola e os documentos produzidos e utilizados pela escola.

Acreditamos que o cotidiano escolar é complexo e flexível, por isso, nosso estudo não tem por pretensão esgotar a discussão em torno da construção de uma proposta coletiva, mas contribuir para pensar práticas e significados de um momento histórico de uma instituição escolar. Percebemos a escola como um ambiente humano, permeado por interações, em que professora e aluno compartilham de uma cultura comum. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 193): “[...] uma escola é um ambiente de vida no qual os atores dividem um mundo profissional comum, que estrutura suas trocas e sua identidade. O trabalho das professoras é, ele próprio, ancorado nesse mundo vivencial, donde extrai seu sentido para aqueles e aquelas que o realizam”.

Entendemos que a construção de uma proposta de Fórum de Classe na ESEBA constitui uma importante busca da instituição para gerar ações coletivas. Como uma instituição permeada por relações sociais, tem seus limites e suas possibilidades tecidos no caminhar do cotidiano dos sujeitos que nela atuam. Tais limites e possibilidades estão engendrados, segundo Vasconcellos (2003), na própria sociedade seletiva e por um sistema educacional permeado pelo autoritarismo. Buscamos ao longo deste trabalho, analisar tais limites e

possibilidades considerando a ESEBA uma escola que projeta avançar na construção de uma prática coletiva.

Dessa forma, frisamos que a escola pesquisada, como já assinalamos no capítulo anterior, possui uma forma própria de se organizar. Assim, com a dinâmica de constituição de Comissões e a realização de reuniões para discutir as questões do cotidiano e propor encaminhamentos para sua organização. O ano de 2005 foi marcado por diferentes momentos e modalidades de reuniões que permearam as discussões e deliberações acerca do Fórum de Classe.

Procuramos, neste capítulo, destacar aspectos pertinentes ao presente trabalho, que foram surgindo nos diferentes momentos da escola e contribuíam para pensar as práticas e significados em torno da construção de uma proposta coletiva de avaliação para a escola. Salientamos alguns temas que nos parecem proveitosos sobre o Fórum de Classe: as diferentes modalidades de reuniões que são indicativas da subjetividade da escola e as relações, em tais reuniões, entre os sujeitos envolvidos com diversas decisões relevantes para a escola.

Como outro ponto a ser discutido, estabelecemos a dinâmica de tomada de decisões e também os sub-temas, já que o tema é o Fórum de Classe, abordados nas reuniões que discutiam o Fórum de Classe na ESEBA. Num terceiro item, ressaltamos o trabalho da Comissão de Avaliação e destacamos significados que permearam a construção de uma proposta coletiva para a escola.

Na dinâmica de organização para a construção de uma nova proposta de Fórum de Classe para a escola pesquisada, as modalidades de reuniões que tiveram como discussão o Fórum de Classe foram: CPA, Conselho de Coordenadores, Área de Conhecimento e Comissão de Avaliação.

5.1 ORGANIZAÇÃO E INTERAÇÕES NA ESCOLA: REUNIÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Neste tópico, procuramos entrever uma questão importante visualizada no cotidiano escolar, a forma como o grupo se organiza. Temos, na Nota de Campo n.^º 16, o registro de um importante encontro com Carmen, assessora pedagógica da Escola; e dentre suas considerações, uma nos chama a atenção:

Relatou-me que é assessora pedagógica de todas as Áreas de Conhecimento e que conta com a ajuda das coordenadoras de Área para organizar o trabalho pedagógico em sala. Por isso, sua função fica mais em organizar documentos, promover as reuniões de Ciclo, atender pais com problemas, e menos com a sala de aula em específico. Perguntei-lhe de que forma ela conseguia perceber o trabalho de cada professora em sala de aula, ela respondeu que essa parte é de responsabilidade da coordenadora: ver se o caminha ou não na linha da escola. Relatou sua preocupação em desenvolver um trabalho coletivo, pois diz que, atualmente, as professoras parecem boicotar as decisões acordadas coletivamente, um exemplo que ela relata, refere-se à chegada dos alunos. Diz que se o aluno chega além do horário permitido, é necessário passar para ela resolver com o pai, no entanto algumas professoras autorizam a entrada do aluno sem a consulta à assessora, descharacterizando seu trabalho e, como ela disse: "A gente fica com cara de boba, nessa História".

(Nota de Campo n.^º16, de 07 de março de 2005)

A partir da exposição anterior, vislumbramos uma certa discordância entre pessoas na Escola, pois, conforme foi dito pela direção, propõe-se uma regra que nem sempre é respeitada por todos. Há, no cotidiano dessa escola, um jogo entre professoras e membros da direção e administração. Tal como ressaltado por Certeau (1994), como táticas elaboradas em resposta às estratégias de poder:

[...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a sensibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p.100-101).

O cotidiano escolar é permeado por táticas e estratégias que constituem e são constituídas pelas relações sociais. Salientamos a atribuição das coordenadoras de Áreas de Conhecimento de dividir tarefas com a direção, no sentido de garantir a qualidade das ações educativas na escola. No entanto a assessora pedagógica ressalta a necessidade de existir um trabalho coletivo, o qual não tem ocorrido, segundo ela, pois os profissionais da escola “parecem boicotar as decisões acordadas coletivamente”. No que se refere à totalidade da escola, a assessora nos explicou o seguinte:

Relatou-me a singularidade de cada ciclo, dizendo que a escola não tem uma cara única, mas parece ser composta por três escolas. Nas reuniões de Ciclo esse fato é visível, pela diferença de níveis de discussão de um ciclo para outro. Percebe que as relações interpessoais atuais da escola comprometem um trabalho pautado na coletividade. Vê dificuldade de trabalhar com as professoras da ESEBA, pois eles acham-se extremamente autônomos. Por isso, ela tenta buscar uma alternativa de trabalhar com eles sem estar à frente, ou seja, pensa ser necessário, formar Comissões cujos membros seriam as próprias professoras com o intuito de não ser a direção que toma a frente das discussões, pois tudo que a direção propõe é tachado de autoritarismo.

(Nota de Campo n.º16, de 07/03/2005)

Um grupo complexo como o é o da ESEBA permite-nos refletir sobre ter que lidar com “três” escolas distintas, o que aparece no depoimento da assessora, quando afirma que, a cada um dos três Ciclos de Formação Humana temos uma

escola diferente, com idéias e posicionamentos distintos. Reiteramos que as reuniões de Ciclos, organizadas pela própria assessora, ocorrem separadamente por ciclos, por isso, as trocas ou discussões entre os profissionais que atuam nos 1º, 2º e 3º ciclos ficam restritas a outros encontros, que a direção propõe, como a reunião de CPA e os encontros nos corredores da escola. Comprovamos a estratégia da atual direção para trabalhar com as diferenças, que é a de constituir Comissões com participação voluntária e/ou por representatividade, para discutir temas polêmicos ou importantes e propor soluções. Tardif e Lessard (2005) nos trazem contribuições para pensarmos os encontros formais e informais, como modos e práticas de colaboração entre os sujeitos da escola que estão a constituir o cotidiano escolar:

[...] As relações entre os professores remetem a todo um jogo sutil de delimitações e negociações dos respectivos papéis nas interações concretas dentro de um estabelecimento. Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos, mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala de professores, troca de idéias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc.). Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um estabelecimento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos, etc. Além disso, as relações entre os pares comportam ainda uma importante dimensão histórica: em algumas escolas, os professores estão atuando há muitíssimo tempo e partilham com seus colegas [...] um universo arquifamiliar. Essa familiaridade pode facilmente acabar em reações de solidariedade entre os “antigos” e contra os “novos” que vêm tomar o lugar de seus camaradas, por exemplo, por ocasião de uma reestruturação de lugares. A historicidade das relações com os colegas pode traduzir-se igualmente num esgotamento de alguns professores em relação à coletividade de trabalho à qual pertencem: alguns professores não conseguem suportar seus “velhos” colegas que parecem, aos seus olhos, terem-se tornado verdadeiros “móveis” na escola (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 183-184).

Nossas observações foram para além dos espaços em que a discussão era estritamente sobre os Fóruns de Classe, a fim de compreender os outros significados sobre Fórum de Classe que permeiam o cotidiano, mas que constam

nos posicionamentos oficiais ou ficam escondidos em posições que representam maiorias.

No intuito de construir uma teia sobre os significados que circulam no cotidiano escolar em estudo, marcamos uma importante observação do diretor numa reunião de Conselho de Coordenadores²³:

Foi solicitado, também, que as professoras cumprissem o que foi acordado no grupo com relação a algumas regras, tendo em vista os alunos, tais como: não utilizar boné, chiclete, dentre outras regras, pois o diretor já presenciou atitudes de professoras que concordavam com os alunos que iam contra as regras, o que descharacteriza as regras do grupo. "É necessário cumprir a regra, senão, não faz sentido decidir coletivamente".

(Nota de Campo n.º03, de 15 de fevereiro de 2005)

O grupo pesquisado possui uma dinâmica própria, em que regras para instituição são criadas, discutidas e aprovadas no grupo, mas vivenciadas de muitas maneiras distintas no dia-a-dia da escola. Percebe-se a relevância conferida pela direção acerca do que é decidido no grupo como indicativo de uma forma de organização de toda a escola. Porém o excerto de Nota mencionado anteriormente retrata um limite da prática do voto: uma vitória não desfaz ou não apaga aquela(s) proposta(s) que foi(ram) vencida(s), ao mesmo tempo, é difícil para as pessoas que discordam do que foi acordado submeter-se à decisão majoritária.

Tal situação confirma que a democracia estabelecida pelo voto, em meio a trabalhos individualistas, também tem muitos limites, permite acordos e sustenta-se por uma maioria, mas não suprime as discordâncias ou diferença, ao contrário, por vezes, fortalece-as.

No ano de 2005, a ESEBA teve como primeira reunião de discussão coletiva, no ano de 2005, a CPA. Tal reunião ocorreu no dia 28 de fevereiro e nela

ressaltamos um interessante momento do grupo para discutir e deliberar sobre alguns princípios acerca do sistema de avaliação da escola, no qual o Fórum de Classe está incluído. Das discussões ocorridas em tal reunião, salientamos que os membros da Comissão de Fórum expuseram a necessidade das discussões sobre o Fórum permearem a Comissão de Avaliação, já existente na escola, pelo fato de o Fórum ser um momento de cunho avaliativo.

A escola pesquisada apresentou-nos, em seu cotidiano, preocupações com o modo como a Avaliação nos Fóruns de Classe faz referência apenas ao aluno. Desta forma, a Comissão de Avaliação, juntamente com a direção da escola, na reunião de CPA, colocou em processo de votação a ampliação, ou não, da avaliação por intermédio do Fórum de Classe a todos os agentes da escola: biblioteca, funcionários técnico-administrativo, SEAPPS, CARO-ALUNO, direção e docentes. Como lembrado por Vasconcellos (2003), trata-se de buscar apreender a totalidade como responsável pelo educar na escola.

Numa prática da escola de instaurar um processo democrático, em que a maioria ganha pelo voto, corrobora-se a decisão do grupo em CPA, pela extensão da avaliação a todos os agentes da escola no Fórum de Classe. Assim, o grupo demonstra uma preocupação com a avaliação permear o coletivo da escola. Tal decisão visa romper com um processo unilateral de avaliação, entendendo, de certa forma, que educação implica ações do grupo da escola e não estritamente do aluno.

A reunião de CPA, momento em que o grupo toma decisões por um processo participativo de discussão e votação, em busca de um trabalho mais democrático na escola, transferiu, devido ao término do tempo e da dificuldade para reunir em outra CPA, para a Reunião de Conselho de Coordenadores outras decisões polêmicas

²³ Reunião de Conselho de Coordenadores realizada no dia 15/02/2005.

sobre o Fórum. Assim, delegou-se à Reunião de Conselho de Coordenadores a decisão sobre a consulta aos alunos para definir se os Fóruns são pontuados ou não.

O cotidiano da escola pesquisada foi, assim, revelando-nos questões para serem pensadas: por que a preocupação do grupo com a pontuação nos Fóruns de Classe? Se os Fóruns de Classe consistem num processo de diálogo, reflexão e debate, caberia a decisão de consulta, ou não, ao aluno, ou isso já estaria definido pela própria essência de tal avaliação? Interessante analisar que o cotidiano que nos faz refletir também nos apresenta possíveis respostas.

Tais questões fazem-nos recorrer a Vasconcellos (2003), sobre a transparência da mudança para os sujeitos envolvidos no processo. Como o autor nos traz: “A transparência para os alunos e pais quanto aos critérios e procedimentos (de preferência por escrito) é fundamental no processo de mudança da avaliação” (VASCONCELLOS, 2003, 104).

Daí em diante, as decisões em torno, especificamente, do Fórum de Classe foram acontecendo em diferentes reuniões: CPA, Conselho de Coordenadores, Área de Conhecimento e Comissão de Avaliação, e nos foram revelando a singularidade da ESEBA. Gostaríamos de destacar uma importante observação do diretor às coordenadoras, referente à função delas nas reuniões de Área de Conhecimento, tal fato torna-se fundamental para conhecermos a própria organização do grupo, visto que as reuniões são permeadas por uma subjetividade da escola e também contribuem para a construção de tal subjetividade:

O diretor coloca a dificuldade dos coordenadores de passarem o que realmente é acordado na Reunião de Conselho de Coordenadores para as professoras. Pois muitas professoras o procuram relatando fatos que não foram falados na Reunião. Ele pede que as reflexões feitas pelos

coordenadores sejam separadas do momento de dizer para a Área o que realmente foi discutido. Ele relata que não entende por que isso acontece, se é pela História pessoal de cada um.

(Nota de Campo n.º11, de 01 de março de 2005)

Percebemos que a direção da escola preocupa-se com a forma como cada coordenadora se posiciona na reunião de Conselho de Coordenadores de Área de Conhecimento e sobre como repassa as informações para as professoras. Observamos na referida reunião de Conselho de Coordenadores, ocorrida no dia 01 de março de 2005, que as coordenadoras registram em agendas ou cadernos as discussões ali acontecidas para depois as apresentarem às professoras das Áreas, porém o diretor acredita que há informações sendo passadas de forma diferente do que foi acordado nas reuniões e que isso funciona como um “boicote” à busca de um coletivo.

Aqui nos respaldamos em Certeau (1996), quando o autor nos traz o conceito de conveniência, discutido no capítulo I do presente trabalho. Existe um certo impasse na instituição pesquisada para a concretização de um trabalho coletivo, o fato das pulsões individuais estarem prevalecendo em relação a princípios coletivos. Sendo assim, tal cotidiano pesquisado tem nos revelado a não existência de parceria a um “contrato social”, o qual só existe segundo Certeau (1996) quando os sujeitos envolvidos na relação respeitam-no com a conveniência.

Sendo assim, fomos observando o movimento do grupo nas discussões e percebendo que as decisões eram acometidas de um cotidiano dinâmico, e um fato que nos chamou a atenção foi observar as atividades diárias das professoras da instituição, no próprio local de trabalho, dentre elas: reforço ao aluno, atendimento aos pais, planejamento, diferentes modalidades de reuniões e outras, que representavam um obstáculo para momentos de maiores reflexões.

Tal fato é percebido pela nossa participação em reuniões de Área de Alfabetização Inicial, nas quais verificamos que as professoras, ao longo das reuniões, corrigiram atividades dos alunos, organizaram atividades, recortaram atividades dos alunos, dentre outros trabalhos destinados à sala de aula. Esta observação revela-nos um tipo de organização da Área de Alfabetização Inicial, num momento em que se discute um assunto muito importante para o trabalho educativo, mas que se diferencia da organização da reunião de Conselho de Coordenadoras, em que as coordenadoras registram as exposições da reunião e buscam concentrar-se nas discussões durante toda a reunião. Na reunião de Área, as professoras desenvolvem atividades para a sala de aula enquanto participam da reunião. Então, apreendemos outra situação vivenciada pelo grupo que, às vezes, traz dificuldades para a implementação das ações: a falta de envolvimento dos sujeitos nos momentos coletivos de discussão.

Destacamos que o sub-grupo de professoras da Área de Alfabetização Inicial opta por consultar o aluno sobre atribuir, ou não, uma nota nos Fóruns de Classe; demonstra acreditar numa educação que não tenha a nota como peso fundamental para o processo ensino-aprendizagem, acreditando que os Fóruns não devem ser pontuados. Enfatizamos que todas as professoras do sub-grupo da Área de Alfabetização Inicial foram favoráveis à consulta ao aluno, sobre a pontuação (ou não!) no Fórum de Classe.

No entanto a decisão de consultar, ou não, os alunos sobre a adoção ou extinção de uma nota no Fórum de Classe transferida para o Conselho de Coordenadores, ocorrida em 08 de março de 2005, quando foram ouvidas todas as coordenadoras, resultou que a maioria dos presentes (quatorze (14) votos a favor, doze (12) contra e uma (1) abstenção) definiu por não consultar os alunos sobre

atribuir, ou não, nota ao aluno. Sendo que apenas as coordenadoras do 1º ciclo optaram pela consulta. Entendemos que não é o fato de consultar, ou não, o aluno que garantirá um processo democrático de trabalho, pois tal consulta pode possuir limites no sentido de criar mecanismos que induziram os alunos a responder como as professoras desejam, no entanto a consulta como prudência e reflexão faz-se necessária para integrar o aluno na real discussão sobre a avaliação formativa que o envolve diretamente. Como nos traz Freitas (1995) sobre a necessidade de apreender a coletividade nas decisões por meio de uma participação crítica dos sujeitos envolvidos:

Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber [...] A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação (FREITAS, 1995, p. 111-112).

Cabe então mais uma questão: Como garantir que os coordenadores, nas reuniões que representam suas próprias Áreas, façam valer as necessidades e os anseios do sub-grupo que representam? Estaria a democracia pelo voto determinada a homogeneizar o cotidiano, em que o todo torna-se maior que as partes? Como fazer emergir nas diferenças algo que respeite a singularidade dos sujeitos? Intentamos perceber como tais questões foram emergindo no cotidiano da escola e como fomos construindo, por intermédio dos sujeitos do processo, possíveis respostas para os nossos questionamentos na pesquisa.

5.2 CONSENSO E DIFERENÇAS NA ESEBA: ALGUNS SIGNIFICADOS

Na intenção de apreender como o grupo da ESEBA se organizou para (re) construir a proposta de Fórum de Classe, temos a reunião de Conselho de Coordenadores de Área de Conhecimento como momento em que a decisão de pontuar ou não os Fóruns de Classe foi tomada. Sendo assim, nota-se que tal Conselho optou, inicialmente, como já mencionamos anteriormente, por não consultar os alunos sobre a pontuação no Fórum de Classe. Este resultado deixou à cargo dos docentes tal decisão, e esta passou por um processo de votação na Reunião de Conselho de Coordenadores de Área de Conhecimento, do dia 08 de março de 2005.

Chamou-nos a atenção o resultado da votação acerca da atribuição de notas nos Fóruns de Classe, na Reunião de Coordenadores de Áreas de Conhecimento do dia 08/03/2005, quando o resultado foi o seguinte:

<i>Áreas de Conhecimento favoráveis à pontuação dos Fóruns de Classe</i>	<i>Áreas de Conhecimento contrárias à pontuação dos Fóruns de Classe</i>
1. Artes	1. Alfabetização Inicial
2. Educação Física	2. CARO-ALUNO
3. Geografia	3. Ciências
4. Informática	4. Educação Infantil
5. Língua Estrangeira	5. Filosofia
6. Matemática	6. História
7. Português	7. SEAPPS

Quadro 9 - Resultado da Votação na Reunião de Conselho de Coordenadores das Áreas de Conhecimento sobre a pontuação no Fórum de Classe²⁴ da ESEBA
Fonte: Reunião de Conselho de Coordenadores das Áreas de Conhecimento realizada no dia 08 de março de 2005.

²⁴Para organização do Quadro IX, os nomes das Áreas de Conhecimento foram colocados em ordem alfabética. A ESEBA possui um total de 15 Áreas de Conhecimento e, no presente quadro, aparecem apenas 14, em virtude da Coordenadora do Supletivo ter decidido por não opinar (votar) sobre esta questão, uma vez que, segundo ela, sua Área não realiza Fóruns de Classe.

Diante do empate obtido, ressaltamos uma importante exposição do diretor:

Então minha preocupação, o que eu acho interessante é o seguinte: que o fato de empatar, as Áreas favoráveis ouvem apenas as Áreas, ou especializadas ou as que já têm uma experiência de processo avaliativo não quantitativo. Já tem um amadurecimento, então ó, tem a Filosofia, Ciências, Educação Infantil, é 1º e 2º ano, SEAPPS, História e CARO-ALUNO, então o que eles me disseram? Que daqueles conteúdos convencionais a partir do 2º ciclo, só História e Ciências, o restante tudo vai na linha de pontuação, né? Então isso recai inclusive em toda a discussão que a gente vê o funcionamento do 1º ciclo, o funcionamento do 2º e 3º ciclo, né? Porque existe aí uma rachadura, acho que de concepção, uma ruptura metodológica, né?

(Nota de Campo n.º 17 - reconstrução de fita, 08 de março de 2005)

Segundo o diretor, a forma como o grupo da ESEBA está organizado por Áreas de Conhecimento, o jeito de cada uma destas trabalhar e avaliar influenciou no resultado da votação anterior, demonstrando que a discussão de idéias importantes, normalmente, ocorre entre os mesmos sujeitos e não circula de um ciclo para o outro.

Pelo resultado da votação ainda verificamos como são diferentes as concepções, posturas e metodologia de trabalho, principalmente na avaliação de um ciclo para outro. Sendo assim, ponderamos, mais uma vez, que o ser humano se constitui e é constituído pelo grupo; tal constituição implica pensar no entrelaçamento do emocional com o racional e, assim, a comunicação e a própria linguagem aparecem como processos fundamentais na constituição do ser nas relações sociais. Segundo Maturana (1998):

A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ações como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em

relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio (MATURANA, 1998, p. 27-28).

Dessa forma, na organização escolar, a comunicação e a linguagem são pontos importantes das relações humanas. O próprio ato de educar envolve constantemente a comunicação e a linguagem. As relações sociais estão carregadas de significados que circulam na linguagem cotidiana.

Pelo fato de a convivência e a prática das professoras ficarem, de certa forma, limitadas aos integrantes da própria Área, dificulta-se um pensar e um fazer coletivo, porém não o inviabiliza e, muito menos, deixa de ressaltar a singularidade de cada Área de Conhecimento. Há pensamentos comuns na escola, que, muitas vezes, não existem no coletivo, mas fragmentados nas Áreas de Conhecimento, como esclarece o diretor:

Então, eu penso o seguinte: que pelo resultado que está colocado, empate, a gente não pode esperar, mas também não pode desconsiderar o que eu acabei de relatar, né? Que normalmente as Áreas favoráveis, elas já têm um espaço de conforto para poder trabalhar sem uma pontuação. Da minha parte, nisso, eu, Lindalva²⁵ e Carmen²⁶, não pudemos sentar, né, porque houve esse resultado aqui. Vou falar como professor Wilson, e nem quero falar como diretor, né. Desde a época que eu estava na sala de aula é, eu tinha muito, muita restrição ao modelo de Fórum de Classe que a gente está experimentando, principalmente por causa da nota, dava um certo desconforto aquela coisa minha, dá uma nota, outro, a média, né? Então eu falava, gente do céu! Mas que coisa mais esquisita, se a proposta é qualitativa, né? Isso aqui não tem nada a ver com qualitativo. Eu acredito muito na questão da roda. A roda vamos dizer, sistemática, não pode ser só uma catarse coletiva, né, porque algumas rodas funcionam só como catarses, todo mundo fala o que é e sai dali e pronto e não se faz nada. Então a idéia da gente voltar a resgatar as culturas tradicionais, tinha de fazer a roda, né, os indígenas até hoje ainda fazem isso. Eles fazem a roda e em cima do conflito que existe naquele grupo, eles fazem proposições e têm acolhimento. Só que pra gente que fugiu da

²⁵ Assessora Administrativa da escola.

²⁶ Assessora Pedagógica da escola e professora, juntamente com o diretor, parte da Área de Geografia.

tribo, né, e que a cada dia está mais distante dos princípios que eu acho que são éticos, as culturas tradicionais ainda mantém, o que me preocupa é, vamos dizer, a formação do professor, sabe assim, como que a professora na sua maioria, porque, por exemplo, a proposta colocada, a professora ela tem um momento de condução junto com o aluno, é o primeiro momento. E olhando pro nosso grupo como um todo, eu fico pensando como que vai se dar isso? Se algumas professoras têm espaço para ouvir crítica, e outros que não têm, outros que não têm espaço para ouvir a crítica. Então como que vai se dar isso? Mas, assim, escolhendo como professor, eu preferia um modelo sem nota, justamente para permitir é, isso, da convivência. Eu acho que o que a gente tá precisando hoje é consolidar convivência, em todos os setores né? Agora, falando como diretor no empate e conhecendo o grupo como está, parece que ainda é prudente é ter a nota. Principalmente porque um grupo grande de Área que está efetivamente de frente ali com o aluno e não sistemática vamos dizer, no rolo compressor, né, da estrutura escolar que a gente tem, então assim, é eu penso que pelo empate a gente precisa fazer uma rodada de discussão.

(Nota de Campo n.º 17, 08 de março de 2005)²⁷

A reflexão citada acima leva-nos a sentir como o diretor percebe a educação e também a avaliação, ao demonstrar sua concepção de Fórum de Classe pautado num trabalho de convivência com aluno no cotidiano escolar. Ressalta a importância da roda para uma organização coletiva, ou seja, um trabalho com a roda em sala de aula permite a discussão e a reflexão sobre as questões da escola, desde que as discussões possam permear ações posteriores e não simplesmente constituir um momento isolado dos acontecimentos cotidianos.

Interessante é observar, sua fala em relação à posição ocupada pelas pessoas na escola, como se possibilitaram determinadas escolhas. Sendo assim, como professor, tendo vivenciado o Fórum de Classe com nota, opta por não quantificar esse momento, pois acredita em uma distinção maior para os espaços do Fórum, qual seja, a convivência. Porém, como diretor, diante de um grupo que se

²⁷ O excerto apresentado corresponde a fala do diretor da ESEBA na Reunião de Conselho de Coordenadores de Áreas de Conhecimento; tal fala foi reconstruída a partir de uma gravação em áudio e anexada na Nota de Campo n.º 17, procedimento adotado para todas as falas que são introduzidas por intermédio das Notas de Campo.

encontra dividido, julga “prudente” continuar atribuindo nota. Além da posição que ocupa, também frisamos a influência do grupo na própria cultura escolar, que é, fundamentalmente quantificadora.

Retomamos, neste ponto, a discussão de Pino (1996), o qual salienta que as relações sociais definem papéis sociais ou funções. Sendo assim, assumimos diferentes papéis construídos pela/na relação que estabelecemos com o outro. Defendendo os Fóruns de Classe, como espaço de convivência, o diretor ainda ressalta:

Porque no primeiro insight é, veio assim, a necessidade da professora criar um momento dentro da sua aula, de conversar com os alunos, sobre tudo, sobre aluno X professora, aluno X aluno, e sobre a vida. O que eu já fazia dentro da sala de aula, porque nós temos que criar vínculos com nossos alunos. E a cada dia que passa eu acho que a gente está ficando especialista, especialista e eu vou lá despejo o meu conteúdo e não crio o espaço vincular de conversar, de tudo, né? Então vi na proposta²⁸, no insight que veio era isso, primeiro, esse momento em que o aluno e a professora, possa se colocar, sem colocar é, se trouxe material, não trouxe material, que eu achava, desde o ano passado e antes, quando eu estava dando aula, achava, gente que desconforto, não trouxe material, não trouxe material, participei, não participei, então porque as coisas são assim mais amplas e aí quando eu vi, é, a movimentação do insight na Área de História ontem²⁹, e me vi contemplado em meu insight no que a Área de História trouxe, né? Então assim, acho que é muito legal a proposta, é muito boa, mas acho que precede agora uma discussão diante do empate, né.

(Nota de Campo n.º 17, 08 de março de 2005)

Na reflexão anterior, nota-se uma importante questão para esse grupo: a ênfase conferida aos conteúdos curriculares e a necessidade de resgatar momentos de trabalho em que seja valorizada a própria convivência na escola. Aprendemos uma possibilidade importante para os Fóruns: constituírem-se em espaços para que

²⁸ Proposta elaborada pela Área de História, intitulada de: *Proposta da Área de História para a Metodologia de Organização e Funcionamento do Fórum de Classe*. Tal proposta possibilita uma visualização do Fórum de Classe sem atribuição de nota ao aluno.

²⁹ Referente à reunião de 07 de março de 2005.

se pensem as relações que constroem uma convivência na escola, porém tais relações e o Fórum de Classe como espaço de discussão destas não constituem, segundo o diretor, uma prática comum na escola pesquisada. Então, perguntamo-nos: Como avaliar relações de convivência entre os sujeitos nos Fóruns de Classe se elas não constituem as práticas cotidianas vivenciadas pelos alunos?

Diante da fala do diretor exposta acima, a assessora pedagógica da escola explica:

É, o que a Lina³⁰ traz em nome da Comissão de Avaliação, é, da História, eu quero só parabenizar, acho que está ótimo, a dança é muito grande, então eu penso assim, quando a gente vislumbra uma coisa assim lá no fundo, um barquinho, uma utopia um horizonte, ta? Eu acho que é por aí, eu acho que a gente já tem um bote pra vislumbrar, e a Área de História traz esse bote. Aí eu quero amarrar com o que eu senti quando o Wilson teve seu insight e veio em apresentá-lo, não foi retrocesso, não foi retrocesso, eu vi o medo, uma insegurança, porque a ESEBA não tem explícito o seu conceito de Avaliação. Não tem esses princípios educacionais explícitos, são diferenciados e, de repente, a gente coloca uma questão que é a avaliação do processo educacional e como o início chega ao fim e o fim chega ao começo, ele precisa de princípios, então eu fiquei pensando na qualidade final que essa proposta poderia ter, do que o quadro docente onde eu convivendo, acho que a Tânia³¹[coordenadora] também com o 1º ciclo, está muito gratificante conviver com 1º, 2º e 3º ciclo, ver as especificidades, as não especificidades e tudo mais, e eu venho de uma Área que faz isso aí, né? [...] A nossa professora, ela, embora seja altamente capacitada, eu percebo no quadro docente, uma base de formação, até eu diria pedagógica, muito incipiente, muito frágil, pra uma série de questões que eu não vou adentrar aqui, mas eu, por mim, reforço o seguinte, não vi o retrocesso eu vi, né, medo de não corresponder uma qualidade final. E aí eu volto pra sua proposta [refere-se a Lina e a proposta da Área de História para o Fórum de Classe], onde novamente eu me senti assim; quem é a professora que vai conduzir esse Fórum? Aí eu gostaria que vocês mesmos lembressem, cada colega que vocês têm, vocês têm colegas que são excelentes oradores, em Fórum e tudo mais, mas quem é que não ouviu já determinadas coisas que nos envergonham, né? Então eu imagino o que pode ser trazido, às vezes, por uma professora de um grupo de dez, de trinta, que de uma turma que, às vezes, não tenha uma formação, uma concepção de avaliação mais ampla que é o que a História está propondo, então ele irá comprometer essa qualidade final por essa falta de compreensão, mais aí vem uma dúvida;

³⁰ Membro da Comissão de Avaliação e integrante da Área de História.

³¹ Membro da Comissão de Avaliação e coordenadora da Área de Alfabetização Inicial.

será que isso depende de uma concepção de educação ou uma concepção de vida e de política? Será que essa professora, que às vezes eu não acho que ele vai trazer uma qualidade pra esse Fórum, ao contrário vai comprometer, essa professora é, não vai nem pra frente, nem pra trás, porque falta a ele outras concepções, não vai acrescentar?

(Nota de Campo nº 17, 08 de março de 2005)

Pensar nas práticas e significados dos Fóruns de Classe para a ESEBA envolve perceber e compreender o movimento atual do grupo. Assim, a assessora pedagógica explicita sentimentos como “medo” e “insegurança” de professores diante de uma nova realidade para a escola, a qual não apresenta um modelo de educação e de avaliação e nem acumula uma discussão sobre estas questões.

Encontramos, na fala acima, uma referência a um trabalho em grupo, um trabalho baseado em concepções coletivas. Temos assim, a ênfase na colocação de que a qualidade final dos Fóruns de Classe depende do grupo envolvido e também da qualidade das interações entre os sujeitos. Além do mais, o depoimento citado anteriormente mostra que determinadas posições de colegas chegam a “envergonhar” o grupo, destacando que existem ações que necessitam ser comuns no grupo e realizadas como tal e, quando não o são, gera-se um sentimento constrangedor, ou seja, existe uma rejeição ao que não foi acordado pelo grupo e uma super valorização de ações ou desejos pessoais ou de sub-grupos.

Na ESEBA, busca-se construir uma proposta para a escola, inclusive, de avaliação, que seja coletiva, porém, o grupo encontra-se diante de alguns impasses, tendo em vista concepções diferenciadas arraigadas e até opostas, por exemplo, sobre avaliação, que constituem obstáculos para uma ação coletiva. Na discussão, ocorrida em 08 de março de 2005, sobre Fórum de Classe, como espaço de reflexão e avaliação coletiva, atentamos para as coordenadoras de Áreas de Conhecimento e

direção da escola numa discussão e análise intensa de uma questão fundamental para a escola.

Acreditamos que uma fala da Carmen, assessora pedagógica da escola, retrata alguns sentimentos que o grupo vivencia: “E propor assusta? Assusta. Mas ou vamos fazer isso agora, entendeu? Ou a gente vai continuar patinando, né? Mas se tem o medo, o receio, tem a dúvida, os temores, tem mesmo, mas isso em qualquer tipo de mudança tem” (Nota de Campo n.º 17, 08 de março de 2005).

Diante do polêmico empate da votação sobre a adoção ou retirada de notas no Fórum, temos o encaminhamento do diretor às coordenadoras:

Primeiro volta pra Área e comunica: pessoal o grupo ficou sete a sete, houve um empate, isso demonstrou que é preciso aprofundar a discussão, ainda mais que a Área de História apresenta uma proposta do que seria o funcionamento do Fórum sem nota. Aí o grupo toma conhecimento do documento da História e para além dessa discussão, já pede, dependendo da discussão de cada Área, que se avaliem os princípios de organização dos Fóruns. [...] Não, caso a votação seja contrária, a votação define princípios. Então, se porventura a Área sua reverter, se ela foi favorável à pontuação, se ela reverter, ela concorda com História ou aponta outros princípios? Né? As que são favoráveis também em cima do empate, podem amadurecer, falar, não, realmente tem que ser pontuação, ou não e quem não aprofundou [...] também vai definir princípios, de uma não pontuação. Tá? Então quer dizer, é o momento de aprofundar a discussão sobre nota ou não e princípios de Organização do Fórum.

(Nota de Campo n.º 17, 08 de março de 2005)

Buscando um processo de reflexão em torno de pontuar, ou não, os Fóruns de Classe, a direção da Escola delega para, a Comissão de Avaliação, a decisão de discutir novamente a questão das notas nos Fóruns de Classe e (re) encaminhar tal discussão para as professoras das diferentes Áreas de Conhecimento. O diretor não apresenta o seu voto para decidir e desempatar o resultado da votação acontecida no Conselho de Coordenadores das Áreas de Conhecimento. Tal fato mostra-nos

que ele acredita serem as Comissões os locais de descentralização do poder e, por isso, sua atitude demonstra uma preocupação com a discussão dos Fóruns, decidindo por voto, também, o cancelamento do Fórum no 1º trimestre de 2005, para possibilitar maior tempo para discussão, visto que percebe que o grupo está dividido, revelando contradições e diferenças existentes no cotidiano escolar.

5.3 COMISSÃO DE AVALIAÇÃO: TENTANDO CONSTRUIR UMA PROPOSTA COMUM PARA A ESCOLA

A Comissão de Avaliação ficou composta por sete membros da ESEBA, sendo duas professoras da Área de Português, um professor da Área de Matemática³², uma professora da Área de História, um integrante da Área do SEPPS, a coordenadora da CARO-ALUNO e a coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, que tiveram como incumbência para o ano letivo de 2005 ampliar as discussões sobre os Fóruns de Classe na escola. Tal grupo se reune semanal ou quinzenalmente. Sendo assim, a Comissão, a partir do empate da votação na reunião do Conselho de Coordenadores de Área de Conhecimento, em 08 de março de 2005, sobre a adoção ou retirada de nota do Fórum de Classe, buscou respaldo para suas discussões nas concepções sobre Fórum de Classe, que as Áreas de Conhecimento apresentaram, e em respostas dos alunos e professoras a uma ficha (ANEXO A) elaborada pela própria Comissão, elaborada em 03 de maio de 2005.

³² Tal professor ocupa o cargo de presidente da Comissão de Avaliação.

Numa reunião da Comissão de Avaliação, no dia 18 de abril de 2005, temos a preocupação dos membros com a necessidade de não haver o Fórum de Classe no primeiro trimestre, para possibilitar a reflexão:

O grupo concorda que é com diálogo, debate e reflexão que se pode mudar, transformar e isso deve ser feito para pensar a Avaliação. Dizem que não adianta correr com as decisões, pois o grupo teria até dia 17/05 para apresentar o consolidado [sobre o Fórum de Classe] na Reunião de Coordenadores. Dizem que já que não teve, no primeiro trimestre, o Fórum é necessário fazer bem feito, pois outro momento desse, de parar para refletir é difícil.

(Nota de Campo n.º 34, 18 de abril de 2005, acréscimos nossos)

A Comissão de Avaliação considera a necessidade de ampliar as discussões acerca da avaliação na escola e demonstram, pela citação acima, que a interrupção das atividades do Fórum para refletir é de extrema importância e reputam que este é um momento que raramente ocorre no cotidiano da escola.

Uma preocupação que se fez constante para a Comissão de Avaliação foi a incumbência de construir uma proposta comum sobre o Fórum para a escola, visto que: “O grupo acredita que não conseguirá mudar as diferentes concepções de Avaliação vigentes na escola, por isso, buscará um consenso, pela maioria, mas não conseguirá uma visão comum” (Nota de Campo n.º 34, 18 de abril de 2005).

Diante do desafio de construir uma proposta comum para o Fórum de Classe, a escola, os membros da Comissão percebem a necessidade de incluir, nas discussões e na proposta final, os anseios dos alunos em relação ao Fórum de Classe:

Expressam a necessidade de se ouvir as propostas do aluno. Alguns membros colocam que já foi acordado de não consultar o aluno, mas chegam ao consenso de que o acordado foi em relação a ter ou não nota

no Fórum. Então percebem a relevância de ouvir o aluno em relação a sua avaliação dos Fóruns. Pois esse processo [de consulta individual] já foi realizado com as professoras no ano passado.

(Nota de Campo n.º 34, 18 de abril de 2005, acréscimos nossos)

A decisão da Comissão revela disponibilidade para realizar uma discussão que apreenda as necessidades da maior parte do grupo da escola. Destacamos, a seguir, pontos importantes de discussão que foram surgindo na Comissão e revelam a forma como pensa o atual Fórum de Classe.

Diante da questão do tempo para construir uma proposta de Fórum, a Comissão percebe que, por mais que demore um tempo maior para ser estruturada, pelo menos, representará melhor um pensamento predominante. Salientamos que alunos e professoras receberam a Ficha de Avaliação do Fórum de Classe elaborado pela Comissão de Avaliação, porém, dos 116 professoras da escola, apenas 42 docentes devolveram, fato que não se observou com os alunos, pois 451 sujeitos receberam e devolveram as fichas respondidas.

Pais e outros funcionários da escola não foram consultados sobre os Fóruns de Classe. Diante das informações trazidas pelas fichas de avaliação dos Fóruns de Classe respondidas pelas professoras, apontamos a seguinte conclusão da Comissão de Avaliação:

Nenhum professor colocou a defesa de extinção dos Fóruns de Classe na ESEBA confirmando o que já havia sido indicado em CPA e nos documentos elaborados pelas áreas. As avaliações realizadas indicam que um grande desafio a ser enfrentado diz respeito à ênfase, nos Fóruns de Classe, na atribuição de uma nota ao aluno (prática que gera muitos dos pontos negativos mencionados) e aos aspectos disciplinares, (mais que aos aspectos relacionados a uma auto-avaliação qualitativa com vistas à formação do aluno/cidadão) (UNIVERSIDADE FEDEAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. [2005]a, destaque do autor).

Verificamos que as professoras trazem pontos polêmicos acerca do Fórum: atribuição, ou não, de notas e aspectos disciplinares. Nos resultados apresentados nas Fichas de Avaliação dos Fóruns de Classe respondidas pelos alunos, outras questões importantes aparecem para se pensar numa proposta de avaliação coletiva e qualitativa para a ESEBA. Segundo a Comissão de Avaliação:

I- Há uma tendência, observada na maior parte das respostas dos alunos, seja quando levantam pontos positivos, seja quando levantam pontos negativos, de que a atribuição de nota tem sido a ação fundamental focalizada nos fóruns de classe, embora muitos alunos ressaltam a importância dos mesmos para uma auto-avaliação reflexiva. Esta, para muitos alunos, contribui com o crescimento pessoal, fazendo com que se possa refletir sobre o comportamento pessoal e as dificuldades em sala de aula (de relacionamento, de rendimento, etc). II- Há uma tendência a considerar que, por ser a nota o foco central nos fóruns, ocorram manipulações e injustiças, cometidas tanto por alunos quanto por professores. Em relação aos alunos, foram apontadas situações onde a turma combina os valores ou limites das notas a serem atribuídas. Sobre os professores, os alunos apontaram que eles atribuem notas considerando apenas os aspectos negativos e não percebem as melhorias nas ações dos estudantes ou suas qualidades. III- Por fim, destaca-se que alguns alunos colocaram explicitamente que são favoráveis aos fóruns sem atribuição de nota, outros destacaram que também os professores deveriam ser avaliados. Sobre a dinâmica de realização, houve sugestões de se trabalhar em pequenos grupos ou somente professor e aluno, se estender a avaliação para toda turma ao mesmo tempo (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

Pelas respostas dos alunos, verificamos que os Fóruns de Classe são momentos em que a nota é tomada como o grande objetivo do processo, os aspectos negativos dos alunos e das turmas são ressaltados, por professoras, em detrimento dos positivos, há injustiças e manipulações. Assim, a própria instituição entra numa lógica que não é a de ensinar, mas a de punir e desvalorizar atitudes que não se enquadrem nas regras da escola, muitas vezes sem discutir o valor educativo destas. A consulta dos alunos apresenta ainda dois pontos importantes: alguns alunos são favoráveis à realização do Fórum sem atribuição de notas e acreditam que as professoras também devem ser avaliadas. A Comissão de

Avaliação expõe seus sentimentos em relação aos Fóruns de Classe de pensar sobre tal processo.

O grupo coloca que não se sentia bem nos Fóruns, que, ao término dos Fóruns, tinham sentimentos de angústia. Colocam que a sensação que fica é de o aluno ser exposto como se fosse um verdadeiro "Tribunal de Inquisição".

Nesse momento, um integrante do grupo pergunta ao grupo então por que continuar com o Fórum? O grupo diz que vê avanços, que percebe que os alunos aprender melhor as regras e até cumprem mais o que é combinado. O professor de Matemática cita um exemplo, que tinha um aluno com a letra "horrível" e que ele falou no Fórum que o aluno não tinha capricho, que precisava melhorar a letra. Então passaram alguns dias, o aluno levou o caderno para o professor e lhe mostrou a "nova" letra, mais legível e, assim, o professor o elogiou e disse para continuar melhorando.

O grupo diz que o Fórum é válido, porém se for para continuar como está, os membros da Comissão, emitindo posições particulares, disseram que votariam pela eliminação dos fóruns.

Discutiram sobre as mudanças que houve no Fórum nos três anos de sua existência; que, no início, não havia critérios, que era solto, o aluno atribuía a habilidade que gostaria de avaliar, então avaliavam se a professora contava ou não piada; colocam que o aluno não sabe atribuir critérios, que não comprehende que existem metodologias diferentes. Hoje, a escola já atribuiu habilidades a serem avaliadas.

Dois integrantes da Comissão buscam, em suas salas, documentos que mostram a posição dos alunos em relação aos fóruns. Apresentam para o grupo falas de alunos em 2004 como: "Se salvam com a nota do Fórum", "não gosto de Fórum, expõe o aluno".

O grupo coloca uma preocupação com relação aos alunos que faltavam aos Fóruns, que geralmente eram os que tinham mais "problemas" em sala de aula.

(Nota de Campo n.º 34, 18 de abril de 2005)

Pontos importantes permearam as discussões da Comissão de Avaliação, que foram construindo uma forma particular de compreender os Fóruns de Classe na sua organização. A Comissão de Avaliação propôs a realização de uma mesa redonda na escola para ampliar as discussões acerca da avaliação na escola. Tal evento ocorreu em 16 de maio de 2005, na própria escola, contando com a participação de três professoras: uma delas estuda avaliação escolar em seu

mestrado e trabalha em uma instituição de ensino superior com a formação de professores; a outra professora que fez parte da mesa redonda, trabalhou na instituição pesquisada e estudou, em seu doutorado, sobre a inclusão; a terceira é integrante da Comissão de Avaliação e pesquisou, em seu mestrado, sobre avaliação.

Segundo o diretor da ESEBA, numa tentativa de buscar ações coletivas na escola que superem o individualismo:

A mesa redonda é iniciada às 14:00hs, com abertura do diretor da escola, que coloca que as professoras da ESEBA são altamente qualificadas, porém cada uma mergulha em uma teoria e não ocorre a discussão e a socialização dos saberes aprendidos. Relatou que, quando as professoras se juntam para discutir algo, são individualistas e têm dificuldade de ações coletivas.

Propôs, com a mesa redonda, que cada professora pensasse individualmente no que será discutido, mas pensando numa perspectiva coletiva, ou seja, pensar no Fórum como uma ação da escola e não só de cada um.

Ressaltou o papel da Comissão de Avaliação, que não é a Comissão que isoladamente propõe algo, mas representando o coletivo, percebe a relevância de maiores discussões acerca da temática Avaliação no coletivo.

A intenção é pensar um Projeto institucional e não um Projeto das Áreas. Pensar a escola como um todo integrado. Colocou que o que fazemos da instituição depende do nosso envolvimento com ela, assim, percebe a Comissão como representantes do coletivo da escola.

Acredita que, para suprir a dificuldade de pensar o coletivo, tem-se a relevância de dialogar e compartilhar[...].

É preciso um autoconvencimento da importância do coletivo.

[...] Pensar um Projeto Institucional como Projeto da escola e não de um grupo (Comissão).

Um passo concreto da escola é pensar que a minha concepção individual possa somar com o coletivo. O objetivo maior da mesa redonda é refletir e discutir sobre Avaliação.

(Nota de Campo n.º47, 16 de maio de 2005)

A Comissão de Avaliação, num processo de reflexão³³, busca envolver o aluno mais uma vez na organização do Fórum. Tal fato ocorre no levantamento das habilidades que necessitam ser avaliadas nos Fóruns de Classe. Na discussão, sentimos que a Comissão percebe que as habilidades avaliadas devem apreender aspectos referentes à relação entre sujeitos, principalmente aluno-professoras e alunos-alunos na escola, e não apenas avaliar questões disciplinares.

Na (re)elaboração da Ficha de Auto-Avaliação pela Comissão tem-se a participação de cinco alunos, convidados pela Comissão, sendo três representantes dos alunos de 2º e 3º ciclo no Grêmio Estudantil e dois escolhidos pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, numa turma de 2º ano do 1º ciclo, os quais, segundo a coordenadora, são questionadores e participativos, no momento de discussão de uma proposta da Ficha de Auto-Avaliação (ANEXO B) a ser utilizada nos Fóruns. Desta forma, a Comissão de Avaliação foi construindo uma forma singular de compreender o cotidiano escolar e com base nele, elaborar uma proposta para o Fórum que seja comum para toda a escola.

Destacamos um outro momento relevante nas discussões da Comissão de Avaliação, à qual foi delegada a decisão de pontuar ou não os Fóruns de Classe por meio da análise das propostas das Áreas e de um Consolidado (síntese das propostas) elaborado pela direção. Segundo encaminhamento da direção, a Comissão deveria optar pela pontuação ou não dos Fóruns de Classe mediante o que as Áreas de Conhecimento expressaram nos documentos que redigiram sobre avaliação dos Fóruns e também pelo Consolidado elaborado pelo diretor referente

³³ Destacamos dois trabalhos que permearam tal processo de reflexão na Comissão de Avaliação:

- 1 SOARES, Maria Estrela. *A avaliação Institucional da escola: base teórica e construção do Projeto*. Fortaleza: UECE, 2001. (Coleção Magister).
- 2 NOVAIS, Gercina Santana. *A participação excluente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica*. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação), 2005.

às propostas das Áreas. Percebemos que a Comissão de Avaliação buscou discutir e organizar o Fórum dentro do tempo que lhes foi concedido, levando em consideração os documentos que demonstram os posicionamentos sobre a questão do Fórum de Classe pelas Áreas de Conhecimento, pelo consolidado das propostas das Áreas de Conhecimento formulado pelo diretor da escola e também considerando as respostas dos alunos e das professoras apresentadas na ficha de avaliação do Fórum de Classe.

Porém, mesmo diante de todas as respostas que esses sujeitos apresentaram, como já citamos anteriormente, que julgavam, na maioria das vezes, a nota como uma injustiça ou como possibilidade de manipulação, a Comissão de Avaliação realizou ainda uma discussão sobre pontuar ou não os Fóruns e, posteriormente, fez uma votação entre os seus membros para definir tal questão. Em tal processo, percebemos que se levou em consideração a opinião particular de cada membro, pois os membros da Comissão de Avaliação que optaram pela continuidade da atribuição da nota compõem as Áreas de Conhecimento (Matemática e Português) que, em ocasiões anteriores, inclusive, na reunião de Conselho de Coordenadores de Áreas de Conhecimento, haviam optado pela atribuição de nota no Fórum. Porém, como a maioria da Comissão é composta pelas Áreas de Conhecimento que eram contra a nota (CARO-ALUNO, Alfabetização Inicial, SEAPPS e História), a decisão na Comissão ficou sendo a seguinte:

A professora da Área de História expressa como relevante apresentar para o grupo que não houve consenso entre os membros da Comissão de Avaliação, é preciso apresentar ao grupo da escola que quatro optaram por não ter nota, e três optaram por haver nota no Fórum de Classe. Ela ressalta que todos são diferentes e que não é por ser Comissão que todos devem pensar igual. Que, se pensa diferente, ele deve colocar sua

posição. A Comissão deve ressaltar que é uma questão polêmica, mas que propõe encaminhamentos.

(Nota de Campo n.º 49, 14 de junho de 2005, destaque nossos)

A Comissão de Avaliação opta por separar o Fórum de Classe da avaliação da aprendizagem, pela decisão de não pontuar mais o aluno no Fórum o que implica desvinculá-lo da avaliação da aprendizagem que requer nota na escola. O Fórum Institucional, que almeja envolver os diferentes sujeitos da escola, deverá ocorrer, segundo consta no documento elaborado pela Comissão de Avaliação:

O modelo de organização e funcionamento dos Fóruns Institucionais ainda está sendo construído. A Comissão achou por bem consultar cada um dos segmentos envolvidos na Avaliação em Fórum Institucional para criar modelos de formulários de auto-avaliação de cada setor e de avaliação que os setores farão uns dos outros. Alguns setores já foram consultados e estamos, no momento, recolhendo junto aos mesmos as suas propostas/sugestões. No entanto, podemos adiantar alguns princípios já firmados pela Comissão de Avaliação a respeito dos Fóruns Institucionais:

A)- Os Fóruns Institucionais terão, por objetivo, promover a auto-reflexão de cada setor acerca de sua prática no contexto escolar.

B)- Os Fóruns Institucionais terão, por objetivo, a avaliação de cada segmento da escola pelos demais segmentos, promovendo o diálogo entre os diferentes agentes escolares.

C)- O Fórum deverá levantar propostas de como encaminhar os problemas/dificuldades apresentados (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

Os membros da Comissão, num processo de discussão, perceberam que o Fórum de Classe é um momento específico para professora e aluno e decidiram propor modalidades diferenciadas de avaliação na escola que envolva, especificamente, a aprendizagem, a qual, segundo a Comissão, deve ter nota, pois a escola ainda é quantitativa, e outra que envolva todos os agentes da escola, perfazendo uma avaliação Institucional. Assim, a Comissão decide propor três modalidades de Fórum para a realização desta avaliação na instituição:

1- Fórum de Classe: Fóruns que reúnam docentes e discentes de cada turma com vistas a uma reflexão e posterior tomada de decisão em relação às dificuldades individuais e/ou coletivas apresentadas. Os mesmos devem ocorrer uma vez a cada trimestre.

2- Fórum Institucional: Fóruns que reúnam **representantes** de cada segmento da ESEBA: Discentes, Docentes, Biblioteca, Cantina, Almoxarifado, Secretaria, SEAPPS, Caro Aluno, Direção, Informática, Reprografia, Caixa Escolar, Serviço Odontológico, Dpto Pessoal. Os mesmos devem ocorrer duas vezes por ano, um em cada semestre.

3- Avaliação da Aprendizagem (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

Diante das questões discutidas pela Comissão de Avaliação, elaborou-se uma proposta para os Fóruns de Classe, que foi aprovada em reunião de CPA, no dia 09 de agosto de 2005 para ser implementada na escola no terceiro trimestre de 2005. Intentamos, nos próximos tópicos, discutir alguns aspectos da proposta elaborada pela Comissão de Avaliação e a realização de um Fórum de Classe, seguindo os princípios de tal proposta, numa turma de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana.

5.4 UMA PROPOSTA DE FÓRUM DE CLASSE E O SEU ACONTECER NA SALA DE AULA

O presente item intenta discutir as práticas e os significados que se interpõem na proposta de Fórum de Classe da ESEBA no ano de 2005. Para nossa análise, temos o documento elaborado pela Comissão de Avaliação e a participação em um Fórum de Classe, numa turma de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental). Desta maneira, fomos formulando nossa análise sobre a elaboração de uma proposta coletiva para a escola e percebendo seus limites e suas possibilidades.

Gostaríamos de enfatizar, mais uma vez, que a ESEBA vem caminhando no sentido de construir uma prática mais democrática de avaliação. Esse processo não

é fácil, é permeado por conflitos, demanda tempo, reflexão e trabalho conjunto. De certo modo, muitas questões que ainda não foram resolvidas se apresentam na última versão do Fórum de Classe. Um fator importante, que limitou o trabalho coletivo, foi o fato de duas Áreas de Conhecimento da instituição pesquisada não serem incluídas na realização do Fórum de Classe, sendo elas a Educação Infantil e o Supletivo.

A (re) construção da proposta atual do Fórum de Classe ficou a cargo da Comissão de Avaliação. Tal como ressaltado no documento da proposta de Fórum de Classe, a Comissão expõe o seguinte:

A Comissão de Avaliação da ESEBA encontrou, na condução dos seus trabalhos, dificuldades já comuns ao nosso contexto escolar quando se trata de pensar um trabalho em equipe: horários muitas vezes incompatíveis dos seus membros, exigências das Áreas de atuação específicas e seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, atividades relacionadas ao ensino, à coordenação, entre outros. Portanto, o que apresentamos a seguir é fruto do que *foi possível* avançar nas nossas discussões e encaminhamentos com vistas a atender à solicitação feita pela Direção. Se não temos uma proposta acabada, acreditamos que podemos avançar um pouco mais se conseguirmos discutir e deliberar a respeito dos itens expostos abaixo (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

O que apreendemos de tal excerto é a singularidade da instituição escolar, tendo em vista a sua organização, a qual envolve os sujeitos em diferentes atividades, o que, muitas vezes, dificulta e até inviabiliza a realização de um trabalho conjunto, fundamental de uma coletividade. A instituição pesquisada revelou-nos um excesso de práticas individualizadas em detrimento das coletivas, e percebemos que as discussões em torno de uma proposta coletiva de avaliação para a escola aconteceram, principalmente, entre os membros da Comissão de Avaliação.

Tal fato permite-nos refletir sobre a necessidade de existir uma prática que possibilite uma discussão maior no cotidiano escolar entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, se, por um lado, a organização da escola

por Comissões - estratégia adotada pela atual direção - descentraliza as decisões, por outro, constatamos que tal prática, muitas vezes, limita o pensar e o fazer conjuntos, pois acreditamos que o diálogo e a participação são os caminhos para a construção de uma coletividade.

A dinâmica do Fórum de Classe para o ano de 2005 na ESEBA, envolvia as seguintes etapas:

A) Estudo de um texto de referência

Antes da realização do Fórum de Classe em cada trimestre os professores da Área de Língua Portuguesa trabalham com os/as alunos/as, em sala de aula, um **texto referência** para subsidiar o processo de reflexão anterior à auto-avaliação da turma. O texto-referência pode ser de vários tipos (escrito, imagético, iconográfico). No desenvolvimento dos fóruns ao longo de um ano letivo, os temas de reflexão serão definidos a partir das questões mais recorrentes na auto-avaliação dos alunos e avaliação da turma.

B) Avaliação Escrita em Formulário para Auto-Avaliação e Avaliação da Turma

Em dia determinado, definido pelo cronograma de execução organizado pela Comissão de Avaliação, o professor de referência de cada turma orienta os/as alunos/as, em sala de aula, para a avaliação escrita. A comissão sugere que, pelo menos no primeiro fórum a ser realizado, um membro da comissão de Avaliação esteja junto com o professor de referência para a orientação dos alunos no processo de reflexão e avaliação escrita. Os professores também fazem a avaliação da turma, por escrito e, caso necessário, o levantamento de questões mais específicas que considerem pertinente discutir nos fóruns.

C) Realização do Fórum de Classe

A partir das reflexões realizadas com o texto-referência e da avaliação escrita (Itens A e B) o coordenador do Fórum de Classe propõe o debate acerca das questões mais recorrentes na avaliação realizada pelos alunos/as e professores/as. O Fórum acontecerá, em cada turma, na presença de um **relator** responsável por anotar as questões/dificuldades apontadas pelo grupo. Posteriormente, em reunião da Comissão de Avaliação, os relatores passarão as suas anotações e a Comissão discutirá como as questões poderão ser encaminhadas³⁴ (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

A elaboração da dinâmica exposta acima, restringiu-se à Comissão de Avaliação e à aprovação, de tal proposta, pelas professoras em Reunião de CPA.

³⁴ Destacamos que a reunião da Comissão de Avaliação para discutir os encaminhamentos posteriores à realização do Fórum de Classe - 2005 - está ocorrendo em 2006.

Sendo assim, percebemos como limitador de um pensar coletivo na escola, o fato de os alunos não serem incluídos no processo de discussão.

De acordo com a dinâmica apresentada para o Fórum de Classe temos que o relator e o coordenador foram membros da Comissão de Avaliação, escolhidos, aleatoriamente, por ela. Tal procedimento ocorreu pela Comissão de Avaliação perceber como relevante ambos serem membros da Comissão, para não descharacterizar o desenvolvimento do Fórum de Classe, tendo em vista os princípios da Proposta elaborada pela Comissão de Avaliação. O que nos revela a existência de uma tentativa de controle e homogeneização no desenvolvimento dos Fóruns.

No entanto a Área de Alfabetização Inicial optou por serem as professoras regentes as coordenadoras dos Fóruns em suas turmas, tendo como relatora a coordenadora da própria Área, por considerarem que tais profissionais estão mais próximas dos alunos e devido à metodologia diferenciada utilizada pelas professoras dos outros ciclos não condizer com o trabalho da Área de Alfabetização Inicial, o que poderia influenciar, segundo os membros da Área de Conhecimento, no desenvolvimento e resultado do Fórum.

O fato exposto anteriormente traz, para nós, a fragmentação da escola em cada Ciclo e também em Áreas de Conhecimento, tornando o trabalho individualizado em subgrupos, o que dificulta ações conjuntas e coletivas. Salientamos que o fato da discussão dos encaminhamentos do Fórum de Classe ficar restrita, segundo documento, ao debate da Comissão de Avaliação, revela-nos a centralização de decisões coletivas num subgrupo da escola. Entendemos que tal processo de discussão pode envolver os sujeitos que participam do Fórum de Classe, professoras e alunos, para viabilizar o diálogo e a construção de um processo democrático de avaliação.

Nesse processo de organização do Fórum de Classe, verificamos, também, uma certa ritualização do debate e da reflexão. Tal ritualização expõe a singularidade do grupo e a forma como é constituído o próprio cotidiano escolar, uma ritualização institucionalizada. O Fórum de Classe ocorrerá, segundo proposta da Comissão de Avaliação, a cada final de trimestre, demonstrando estar relacionado à nota conferida ao aluno nas disciplinas escolares. Tal característica tem a ver com o que Vasconcellos (2000, p. 62, destaque do autor) adverte acerca da prova: **“Não marcar ‘semana’ de prova, ‘dia’ de prova, ‘horário’ de prova, rituais especiais de prova, dificuldades especiais, etc., mas fazer a avaliação continuamente, a partir dos diversos trabalhos cotidianos realizados na sala de aula”.**

Outro aspecto importante a ser considerado na dinâmica de Fórum proposta tem a ver com a auto-avaliação do aluno. Esta avaliação consiste num momento importante para reflexão do aluno, como referido por Vasconcellos (2003):

Muitos docentes já se deram conta de como é extremamente importante o aluno fazer auto-avaliação, na medida em que o ajuda a se localizar no processo de ensino-aprendizagem, possibilita a **metacognição** (o conhecimento sobre o caminho de conhecimento que está percorrendo), além de favorecer o desenvolvimento da auto-regulação, da autonomia: o discente é um ser em formação, o que significa dizer que não podemos exigir dele o mesmo que de um adulto, mas, até porque está em formação, deve ser orientado no sentido de ir construindo as coisas por si, sem precisar o tempo todo de alguém que fique dizendo o que fazer. Através da auto-avaliação pode assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, perceber o erro (as suas contradições) e buscar formas de superação, assumir a necessidade de mudar a forma de participação em sala de aula, os relacionamentos, a maneira de tratar suas dificuldades na aprendizagem, a forma de estudo em casa, etc. A auto-avaliação, a rigor, corresponde à essência da avaliação, à busca de auto-referenciação (VASCONCELLOS, 2003, p. 99, destaque do autor).

A Auto-Avaliação constituiu um momento especial dos Fóruns de Classe na, ESEBA, em 2005. Sendo assim, temos dois momentos distintos de avaliação que ocorrem concomitantemente: a auto-avaliação e o Fórum de Classe. No entanto na

forma como se apresentam tais modalidades de avaliação, no cotidiano da escola, tem-se ênfase em apenas um dos sujeitos do processo ensino-aprendizado. Isto ressalta, para nós, o fato de o Fórum estabelecer-se como um instrumento que visa à auto-regulação do aluno no espaço escolar, pois não inclui, na discussão, os diferentes sujeitos da escola. Entendemos uma contradição ao se utilizar a auto-avaliação como destaca Hoffmann (2001):

Embora não entenda a aprendizagem sem um processo permanentemente reflexivo do aprendiz, não considero que tais processos venham ocorrendo verdadeiramente em benefício aos estudantes e professores nas escolas. Centram-se tais processos em questões atitudinais, desvinculando-se do ato de aprender, da sua finalidade de auto-regulação e abstração reflexionante, pertinentes à construção do conhecimento. É abuso de poder expor crianças e jovens a auto-sentenciar-se publicamente, ferindo sua auto-estima ou criando conflitos de relacionamento com os próprios professores. Como se sentiriam os professores expostos a tais procedimentos de auto-avaliação frente aos colegas? (HOFFMANN, 2001, p. 78).

A Ficha de Auto-Avaliação³⁵, a qual discutiremos nos próximos itens do presente capítulo, é composta de questões formuladas na ótica das professoras e é respondida pelos alunos, o que, mais uma vez, reforça para os educandos o que se deve debater no Fórum. Os alunos são colocados numa posição de responsáveis pelas relações de convivência na escola, porém o Fórum de Classe desenvolveu-se de acordo com uma tabulação prévia das respostas dos alunos na Ficha de Auto-Avaliação feita pela coordenadora de Área de Alfabetização Inicial, o que, de certa forma, limita a espontaneidade das crianças e, assim, podemos questionar se a participação dos alunos se efetiva, visto que o olhar do aluno já está previamente conduzido pelas questões contidas na Ficha de Auto-Avaliação e pela tabulação das respostas dos alunos no instrumento.

³⁵ Destacamos que a Ficha de Auto-Avaliação do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental foi diferenciada da ficha de 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental, dada a especificidade de tal faixa etária, segundo destaca a Coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, membro da Comissão de Avaliação.

O desenvolvimento do Fórum instaurou uma tentativa de lapidar o que o adulto deseja do aluno. Inicia-se com a discussão de um texto, o qual foi escolhido pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, juntamente com as professoras de 1º e 2º anos, de acordo com o que elas percebem ser necessário para a discussão no Fórum de Classe. Assim, esta prática direciona o pensar e o sentir dos alunos em direção ao que a coordenadora julga importante para ser discutido.

Assim, o Fórum cumpre a função de apenas reforçar as atitudes, os valores e os comportamentos desejados e censurar aquilo que foge ao que os adultos consideram relevante. Até que ponto o que os alunos pensam e sentem sobre si, as professoras, os colegas, o processo de ensinar e aprender, enfim, sobre a escola, cabe nas perguntas apresentadas e no sim, não e no às vezes da Ficha de Auto-Avaliação?

Procuraremos, ao longo do presente texto, levantar e discutir os indicadores do cotidiano escolar que nos conduziram a perceber a organização da escola em direção a uma prática, nem sempre ou nem tanto, coletiva de avaliação. O Fórum de Classe restringe-se ao aluno, o que acentuamos no tópico anterior, desta forma, avaliamos que a instituição com o desenvolvimento de tal prática polariza as relações cotidianas.

Sendo assim, no Fórum de Classe, frisamos a dicotomia entre quantidade e qualidade, a burocratização, a ritualização e a hierarquização presentes no seu acontecer em uma sala de aula de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana.

5.4.1 A NOTA COMO DESCULPA: UMA ESTRATÉGIA DE CONTROLE PARA O FÓRUM DE CLASSE

A discussão do presente tópico tem a ver com uma supervalorização de um único aspecto do Fórum de Classe: a questão da nota. Na presente pesquisa, fomos em busca de perceber se, ao suspender a atribuição de nota no Fórum de Classe, tal momento consistiria numa avaliação qualitativa. Encontramos, na proposta de Fórum de Classe, o terceiro³⁶ princípio, o qual apresenta o seguinte:

3)- Partindo do que já foi exposto no item anterior quando refletimos sobre as tendências verificadas na percepção de discentes e docentes a respeito dos Fóruns de Classe na ESEBA, foi possível concluir que a quase totalidade das críticas/questionamentos feitos ao atual modelo de Fórum de Classe propõe que os agentes envolvidos se permitam uma nova experiência com vistas a conhecer as possibilidades – e mesmo os limites, se for o caso – de uma outra dinâmica de realização dos Fóruns de Avaliação Qualitativa na ESEBA-UFU, **sem atribuição de nota ao aluno** (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

Percebemos que a retirada da nota no Fórum não inviabilizou um processo com ênfase na quantificação, pois, em cada sala de aula, nos Fóruns de Classe, foram discutidas as freqüências das respostas dos alunos à Ficha de Auto-Avaliação. Os itens constantes da Ficha de Auto-Avaliação e as respostas dos alunos foram reunidos em duas Tabelas com suas respectivas porcentagens, pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, o que culminou no documento *Relatório de Auto-Avaliação*, o qual foi apresentado pela professora regente da turma de 2º ano para possível discussão.

As professoras de aulas especializadas da referida turma receberam uma cópia impressa das Tabelas, apenas no momento de realização do Fórum de Classe, não havendo uma discussão anterior sobre as respostas dos alunos.

Frisamos, também, que os alunos não receberam tal cópia das Tabelas no momento de realização do Fórum, o que ressalta, para nós, um trabalho dicotomizado entre professoras e alunos. A dinâmica do Fórum de Classe, na referida turma, ocorreu com a coordenação da professora regente e com a coordenadora da Área de Alfabetização Inicial como relatora.

Porém, talvez até por um processo inconsciente ou mesmo por uma certa estratégia, a discussão maior na escola limitou-se a atribuir, ou não, nota ao aluno no Fórum de Classe. A preocupação maior em torno da nota se apresenta no Fórum de Classe tal como destacado pela professora³⁷ regente:

Professora regente Celina- "Agora não tem mais aquela questão de nota, agora é para a gente se conhecer melhor, ouvir melhor, tá? A Tânia [coordenadora] vai ser a relatora do nosso Fórum, vai escrever, registrar o que aconteceu como é que foi esse Fórum, ainda está faltando o professor Sandro de Informática e só. Vamos começar o nosso Fórum. Aquela ficha que vocês fizeram, vocês não receberam ela de volta não. O que que foi feito, foi lido parte por parte daquela ficha e, lembra do gráfico que vocês fazem o gráfico de barras? [alunos respondem que sim]. Pois é, pensou-se em fazer, e foi feito um cálculo de quantos pessoas falaram isso, quantas falaram aquilo, só que nós não fizemos um gráfico, tá tudo registrado nesse papel o que vocês falaram. Porque a ficha foi feita da seguinte forma: Eu pedi que os alunos parassem, que nós íamos refletir sobre cada parte da Tabela, quando chegasse o momento de envolver os professores eles tinham que pensar em tudo, em mim, no Bruno [professor], na Cristina [professora], na Paula [professora], na Lídia [professora], na Simone da Biblioteca [bibliotecária], então tinha que pensar em todo mundo, não era para pensar nem só em mim e nem só na Simone [bibliotecária]. Então foi dado um tempo para que cada criança pensasse, respondesse e registrasse. Ninguém falou em momento algum o que estava escrevendo ou descreveu alguma situação. Então o que vai acontecer agora: eu vou ler o que vocês responderam, pegou tudo e tabulou como vocês vêm neste papel que vocês receberam [apenas as professoras receberam o papel]. As Fichas estão guardadinhas, elas têm que ficar arquivadas, elas não serão

³⁶ Em função de nossa análise, para favorecer a sua organização, optamos por começar com o 3º princípio da Proposta de Fórum de Classe. Na seqüência, apresentaremos e discutiremos o 1º e o 2º.

³⁷ Para organizar o presente tópico, em nossas reconstruções das gravações em áudio, ao nos referirmos aos alunos, apresentamos apenas o nome deles não os especificando como alunos. Já ao nos referirmos às professoras e coordenadoras, antecedemos seus nomes com o cargo ocupado na escola.

devolvidas, depois se algum professor quiser ler, sentar, ver direitinho o que cada criança respondeu, viu! Tá tudo guardadinho. Alguma dúvida, de como vai ser o procedimento? Quando terminar a leitura de cada Tabela, nós vamos abrir um espaço para as pessoas que quiserem falar alguma coisa. E em cima do que for falado, nós vamos pensar em que encaminhamentos nós vamos tomar. Tá? O que a gente pode fazer para melhorar? Tá, entenderam? Podemos começar? [alunos respondem que pode começar]".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

Na fala da citação anterior, temos que a quantificação das respostas dos alunos às Fichas de Auto-Avaliação é que permearão as discussões do Fórum. Tal quantificação ficou a cargo de cada professora regente, tendo como material para tabulação os resultados da Auto-Avaliação dos alunos. Desta forma, retirou-se a nota individual, porém continuou-se a analisar uma certa quantidade expressa nas porcentagens resultantes da soma das respostas dos alunos à Ficha de Avaliação. Tal como ressaltado pela professora regente, a idéia de tirar a nota visa possibilitar maior tempo para o diálogo, permitindo conhecer melhor a turma; no entanto a própria dinâmica e organização do Fórum de Classe foram expostas por ela aos alunos sem nenhum diálogo, uma dinâmica pré-estabelecida.

A dicotomia criada pela escola entre quantidade e qualidade, no Fórum de Classe, e a decisão de o Fórum não valer nota têm significados diferentes para os alunos e professoras; porém, já no início do Fórum, num depoimento da coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, percebemos que, para ela, o problema dos outros Fóruns referia-se à nota.

Coordenadora da Área de Alfabetização Inicial Tânia- "A Celina [professora regente] já falou, mas eu gostaria de explicar mais uma vez, eu acho esse fato muito relevante, é esse Fórum não tem nota como tinha no anterior; ela já falou, mas eu acho esse dado tão importante, porque, antigamente, vocês ficavam preocupados com a nota que o colega ia dar para vocês, e às vezes tinha colega que dava uma nota melhor porque o colega era amigo, e aquele que não era amigo não se preocupava,

não era sempre não, e isso nem é regra geral. Mas hoje a gente pode ter mais tranquilidade para colocar nossas opiniões porque não vale nota, mas vale um aprendizado muito grande, para vocês e para nós professores. Então, não é porque vale ou não nota, que você tem que ter mais ou menos obrigação de falar, tá bom?

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

Falar em qualidade no processo de avaliação pressupõe diálogo, participação, democracia, tem a ver com o tempo, com uma via de mão dupla, ser visto e ver o outro, ouvir e ser ouvido. Tirar a nota do Fórum não implicou optar pela qualidade, pois ainda permanece uma prática quantitativa, de tabulação das respostas dos alunos. Assim, o que foi centro de discussão no Fórum foi a quantidade e a porcentagem de alunos que responderam as questões da Ficha de Auto-Avaliação. Mas até que ponto os alunos estão se auto-avaliando ou apenas pensando em coisas externas a eles, às quais eles devem se enquadrar para ser bem aceitos pelas professoras e pela escola?

Na avaliação do Fórum de Classe pelos alunos e professoras, temos:

Professora regente Celina- "Quando vocês forem falar, pensem se esse Fórum está ajudando vocês em alguma coisa. Tá ajudando você, tá ajudando a turma, tá ajudando os professores?".

Beatriz- "Legal, a gente admitiu coisas que a gente faz".

Mauro- "O Fórum é legal porque a gente fala coisas que acontecem e que às vezes a gente esquece".

Yan- "Eu queria dizer que o mais importante é a avaliação dos professores".

Graciliano- "O Fórum da primeira série dava nota, esse não, a gente só conversa. Esse Fórum aqui é melhor".

Airton- "Eu queria dizer que esse Fórum foi muito melhor que o outro. Porque, com certeza, eu concordo com a Tânia [coordenadora] que alguns votavam em amigos e também antes tinham alguns que não eram amigos e as pessoas davam notas ruim. Eu também acho que esse Fórum foi melhor, porque a gente pode refletir sobre a sala, falar o que a gente precisa melhorar, porque, no Fórum passado a gente não percebia que a gente era tão mal assim, mas agora a gente percebe".

Plínio- "Eu queria falar que esse Fórum foi melhor que o passado, que o passado tinha nota e as pessoas davam nota por amizade".

Lourivaldo- "O que eu achei bom é que as pessoas admitiram o que elas fazem de bom e de ruim".

Laerte- "Eu gostei desse Fórum que não teve nota. No outro, todo mundo ficava preocupado em tirar nota máxima".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

O que temos, na citação acima, é a avaliação pelos alunos de um único aspecto ressaltado no início do Fórum pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial e professora regente: a não atribuição de nota ao aluno. A própria avaliação do Fórum, momento que serve para possíveis encaminhamentos e modificações, foi monocórdia. Desta forma, as repostas dos alunos revelam o que as professoras queriam ouvir, ou seja, que o Fórum sem nota é melhor. Deste modo, a oportunidade não se converteu numa discussão acerca do Fórum na escola. Frisamos, abaixo, a avaliação das professoras presentes no Fórum do 2º ano, sendo que, das professoras da referida turma, apenas a de Informática não compareceu ao Fórum.

Professora de Artes Paula- "Eu achei que foi um avanço muito grande. Porque nota é uma coisa complicada, a gente, às vezes, comete injustiças ou para mais ou para menos, então eu acho complicada a nota. Eu acho que isso aqui [referindo-se ao Fórum atual] é uma coisa mais humana e pode acontecer uma reflexão maior na cabeça da pessoa do que ficar medindo. Então eu acho que os Fóruns vão ser muito bons daqui para frente se continuar desse jeito. Quando forem três por ano, a gente poderá ver realmente quem cumpriu aquilo que prometeu, que a gente combinou".

Bibliotecária Simone- "É preferível assim, porque a nota é uma coisa perigosa. Porque tem dia que o aluno ta legal, tem dia que não".

Professora de Filosofia Lídia- "Eu concordo com o que a professora Paula falou, dessa forma é muito melhor, porque dá voz, da outra forma, tinha questões que não eram resolvidas ali, tinha a questão das injustiças e então dessa forma ficou bem legal".

Professora de Artes Cristina- "Eu achei que ficou legal, porque, assim, a responsabilidade ficou para todos, não só para alguns, todo mundo sabe quando serve a carapuça e eu achei que ficou, assim, menos constrangedor para a criança, porque muitas crianças, principalmente estas mais tímidas, tinham dificuldades, ficavam assim na berlinda, todo mundo olhando, eu era assim enquanto criança. Então eu me ponho no

lugar delas e acho que dar oportunidade de falar, ou não, fica uma coisa mais generalizada, que todos têm que assumir com responsabilidade".

Professora de Filosofia Lídia- "Eu acho que, desta forma, tanto nós professores quanto os alunos estamos mais iguais na mesma posição. Isso melhora".

Professor de Educação Física Bruno- "Eu achei muito interessante esse tipo de avaliação. Eu nunca tinha participado, isso será bom para minha vida. E é bom, pouco mais de dois meses trabalhando com a turma e já nesse primeiro momento assim recente de trabalho, eles já estão assumindo com responsabilidade. É uma referência para eu cobrar deles, portanto, vocês tenham isso consciente, que, ao falar que querem mudar e que vão mudar, isso é uma responsabilidade muito grande, e eu vou cobrar, assim como vocês podem pedir para mim se acharem necessário que eu precise mudar em alguma coisa, por exemplo, eu posso parar de gritar, de falar alto, né? [alunos respondem que é] Mas isso não depende só de mim, né? [alunos respondem que não depende só do professor]. Então eu achei muito bom".

Professora regente Celina- "Eu achei muito bom a gente estar todos juntos, porque esse momento que a gente teve agora eu sei que acontece em cada aula, esses momentos de conversa, agora nós estamos construindo juntos mais alguns compromissos, compromissos que todos nós iremos cobrar, dos nossos erros e dos nossos acertos. É uma turma que tem muita coisa boa para dar, algumas coisas precisam aprender melhor, respeitar regras. Então vamos, passar a ficar mais atentos às regras combinadas para que o grupo seja mais harmonioso. Quer falar alguma coisa, Tânia [coordenadora]?".

Coordenadora da Área de Alfabetização Inicial Tânia- "Não. Bom, eu concordo com todas as avaliações, eu faço parte da Comissão de Fórum [refere-se a Comissão de Avaliação], vou falar rapidamente para vocês. Essa mudança foi criada numa condição, ela foi gestada por todo o grupo aqui da escola. Vocês responderam a um questionário ano passado avaliando o Fórum, os professores também. Com base nas respostas de vocês é que foram levantadas estas sugestões. Então, esse novo formato é uma experiência, por isso essa avaliação é fundamental para nós. Para a gente ver nós vamos manter, agora *se a gente vai continuar com o espaço do Fórum* isso é certo, porque é o único espaço que a gente tem para fazer uma avaliação qualitativa, não é uma avaliação de conteúdo, português, matemática, história, geografia, filosofia, artes, não. Para a gente fazer uma reflexão de nós enquanto pessoas. Isso é bom para vocês e para nós professores. Todos os professores saíram daqui hoje pensando uma série de questões que vocês trouxeram e nós queremos que vocês façam o mesmo".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos e destaque nossos)

As falas das professoras demonstram que elas consideram o fato de retirar a nota do Fórum como um ponto positivo, relaciona-se com a possibilidade de maior

tempo para refletir sobre as dificuldades da turma, ou seja, possibilita “uma reflexão maior na cabeça da pessoa do que ficar medindo” (Professora de Artes Paula).

Pelo que vivenciamos na ESEBA com a experiência do Fórum de Classe, constatamos que ainda se faz necessário materializar os Fóruns como espaços de debate e de reflexão de ambas as partes envolvidas: alunos e professoras. O Fórum precisa ser pensado e realizado como um momento em que questões diferentes das que as professoras expuseram possam aflorar contemplando, também, o pensamento, os sentimentos e as opiniões dos alunos. A prática do Fórum revelou-nos uma prática autoritária, que produz nos alunos algo semelhante a um monólogo, apresentado numa espécie de coral ou jogral; o que os alunos foram demonstrando foi pura e simplesmente o que as professoras queriam ouvir e até conduziram os alunos a dizer o que era para ser dito. Assim, não temos uma avaliação democrática e qualitativa, um Fórum de Classe, mas uma operação em que a democracia é apenas verbal e que produz uma varrição de regras, normas e anseios de um grupo – no caso, em questão, as professoras - sobre o outro, os alunos.

Assim, uma discussão sobre o Fórum de Classe, acerca do significado de tal prática avaliativa para a instituição, ainda precisa ser efetuada na escola. Questões importantes trazidas por Esteban (2002) não permearam o movimento de reconstrução da Proposta de Fórum de Classe, e elas são:

Questões como por que se avalia, com qual finalidade, desde quais perspectivas, o que significam os instrumentos de avaliação usados, o que significam as perguntas formuladas nos diversos instrumentos avaliativos e as respostas dadas, como os professores elaboram seus instrumentos de avaliação, como os alunos e alunas chegam às respostas dadas, que relações existem entre o ato avaliativo e a prática pedagógica em sua totalidade, como se explica o processo de aprendizagem de um indivíduo ou de um grupo, entre tantas outras, não são significativas nas discussões teóricas e nas definições práticas sobre a avaliação (ESTEBAN, 2002, p. 117).

Portanto, as discussões em torno de um único aspecto no Fórum de Classe, ou seja, sobre a nota, consiste numa estratégia da instituição de burlar um debate acerca de questões maiores, destacadas por Esteban (2002) e que envolvem perceber a necessidade de tal prática avaliativa no cotidiano da instituição.

A Nota de Campo, apresentada anteriormente, revela o Fórum de Classe como único espaço possível de avaliação qualitativa na escola e reforça sua separação dos conteúdos curriculares, ponto que buscaremos discutir no próximo item.

5.4.2 FÓRUM DE CLASSE NA ESEBA: UMA VIA DE MÃO ÚNICA

Na presente pesquisa, entendemos a escola como espaço de relações entre as pessoas e, assim, a docência implica um ato humano de interação. Nesse sentido, a construção de uma coletividade na escola tem como pressuposto o pensar a sala de aula como espaço interativo, significativo para alunos e professores. Desta forma, temos uma importante discussão de Tardif e Lessard (2005), em que a complexidade da atividade do professor está no trabalho com as diferentes interações e significados que permeiam e estruturam o coletivo da sala de aula.

O espaço do Fórum de Classe na ESEBA é organizado para discutir aspectos relacionais do cotidiano escolar. Porém, quando pensamos em aspectos relacionais, torna-se necessário considerar diferentes agentes do cotidiano escolar que constituem e constroem as relações. Entendemos que o grupo da escola optou pelo Fórum como um espaço de debate que possibilitasse a reflexão a respeito das

ações e relações entre os agentes na escola e na sociedade, tal como ressaltado no primeiro princípio da proposta de Fórum:

1)- O espaço de debate do Fórum de Classe deve privilegiar a discussão **de temas e/ou textos** e não a atribuição de nota aos alunos/as. O enfoque em temas como ética, responsabilidade, práticas solidárias/individualistas, práticas de exclusão/inclusão, entre outros, pode levar os alunos a uma auto-avaliação crítica e reflexiva e estimulá-los a **pensar a respeito das ações e relações entre os agentes na escola e na sociedade** (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

É interessante e necessário para a instituição esse refletir sobre a relação dos sujeitos na escola, no entanto percebemos que o Fórum deixa de cumprir tal papel quando enfatiza a auto-avaliação de apenas um dos grupos de sujeitos envolvidos na relação: o aluno. Na realização do Fórum de Classe, na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, acentuamos o seguinte:

Depois da leitura dos itens da Tabela a professora regente Celina diz- "Então vejam bem. Nós acabamos de ler a primeira Tabela, a primeira Tabela fala de atitudes, aquelas atitudes e regras que a escola fala que a criança não faz [não deve fazer]. Que encaminhamentos, o que podemos fazer para melhorar nossas atitudes, o que a gente deve fazer? Alguém já pensou o que podemos fazer para melhorar nossas atitudes?"

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimo nosso)

No excerto acima, percebemos a ênfase nas atitudes dos alunos e também nas regras que são válidas apenas para informar o que os alunos não devem fazer, a professora e outros agentes da escola não são incluídos. Como foi dito pela professora Celina e exposto na citação anterior, o que se busca com o Fórum é avaliar atitudes dos alunos diante de regras/normas da escola. Sendo assim, procuramos compreender qual é a necessidade de um momento de diálogo e debate para atitudes e regras coletivas, sendo que o mesmo momento não ocorre com a

avaliação dos conteúdos curriculares da escola. Aqui nos questionamos sobre a dicotomia criada pela escola ao avaliar, no Fórum (momento de diálogo?), os aspectos relacionais do ensino e deixar a cargo da professora a avaliação de conteúdos e a decisão de aprovar ou reprovar o aluno. É possível tal separação no cotidiano escolar? Qual o objetivo de tal separação? O que está por trás de tal prática?

No nosso entendimento, a separação exposta acima deixa de perceber o aluno como uma totalidade, para concebê-lo em partes que não se relacionam. Tal prática deixa claro que a escola não abre mão do controle, pois visa compartimentar o educando para maquiar um discurso democrático.

Tais questões fazem-nos refletir sobre uma prática comum de separar comportamentos, regras, normas, aspectos cognitivos e até afetivos. Concebemos o sujeito como individual e social, por isso, um sujeito que aprende e se desenvolve na relação com o outro.

Assim, a Ficha de Auto-Avaliação do aluno no Fórum de Classe, elaborada pela Comissão de Avaliação e aprovada pelo grupo de professoras de certa forma, limitou os aspectos sociais de uma avaliação à responsabilidade do aluno, sendo as perguntas redigidas na primeira pessoa do singular, como uma forma de tornar mais próximo do aluno o que se propunha para ser discutido.

Os itens da Ficha de Auto-Avaliação revelam uma concepção de aluno que a instituição visa formar. Na verdade, temos que a instituição está a moldar os alunos na ótica dos adultos, pois não percebemos a emergência e nem a valorização do que é próprio das crianças, ou seja, este documento e nem o Fórum revelam as necessidades das crianças no dia-a-dia da escola. Assim, enumeramos abaixo os itens que compõem tal Ficha, juntamente com as freqüências de respostas dos

alunos, ambos apresentados no *Relatório de Auto-Avaliação*, elaborado pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, para ser discutido no Fórum de Classe.

TABELA 1- Dados referentes as atitudes dos alunos diante das regras/normas coletivas da escola:

Atitudes	Sim	Não	As vezes
Conheço as regras/normas da escola?	23		01
Cumpre as regras/normas estabelecidas pela escola?	10	01	13
Sou responsável e encaminho bilhetes e comunicados da escola para família e da família para escola?	23		01
Sei me comportar e respeito os aspectos extra-classe (banheiro, cantina, pátio, quadras, portaria, rampas entre outros?)	12		12
Sei preservar o patrimônio da escola (carteiras, prédios etc)	19	02	03
Assumo sempre a responsabilidade e as consequências de minhas atitudes	19		05

(UFU. ESEBA, [2005]a, destaque nosso)

O item destacado na Tabela acima confirma a distância existente entre a instituição, suas regras e os alunos, enfatizando que estas são estabelecidas pela escola, demonstrando ao aluno que já estão prontas e acabadas. Todas as questões relacionadas na Ficha de Auto-Avaliação constituem aspectos importantes para os adultos, pois torna-se cômodo para os profissionais dessa instituição um ambiente escolar para cuja preservação os responsáveis são os alunos, também fica implícito que os adultos já cumprem tais aspectos, pois eles não respondem tal Ficha e nem a outra semelhante, o que já nos leva a afirmar, mais uma vez, que a escola diferencia professoras e alunos e polariza a relação destes, de um lado aluno e de outra professora.

Desta forma, pela Ficha de Auto-Avaliação, percebemos que há uma condução do que deve ser discutido e apreendido pelo aluno no cotidiano escolar, não abrindo espaço para algo diferente do já estipulado pela instituição. Fato notado, também, pela ausência de discussão das regras da escola, estipuladas em anos

anteriores, destacadas por nós no capítulo anterior, *O que vale e O que não vale*, não permearam a (re)elaboração da proposta do Fórum de Classe de 2005, porém estão a constituir as práticas atuais das professoras sobre os alunos no cotidiano da instituição, como se estivessem prontas e acabadas.

Luckesi (1995) apresenta a necessidade de uma construção conjunta, do mínimo necessário a ser avaliado pelo coletivo da escola e ainda enfatiza:

[...] *definir* mínimo necessário não significa *ater-se* a ele. O mínimo necessário deverá ser ensinado e aprendido por todos, porém não há razão para não ir além dele; ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento (LUCKESI, 1995, p. 98, destaque do autor).

Nas discussões no grupo da escola referentes ao Fórum de Classe do ano de 2005, não houve um momento para refletir sobre a necessidade das regras estipuladas em anos anteriores, como se estas estivessem “congeladas” no tempo e no espaço de tal escola, materializando as diferentes práticas e construindo a subjetividade social da escola.

No Fórum de Classe observado, verificamos o aparecimento das seguintes regras:

<i>O QUE PODE E O QUE NÃO PODE NA ESEBA</i>	
<i>O que os alunos disseram</i>	<i>O que as professoras disseram</i>
1. não mascar chiclete	1. não desorganizar a fila de entrada e saída da sala e da escola
2. não ficar estragando material do outro	2. não correr na saída da escola
3. não jogar borracha no colega	3. não conversar com o colega na sala de aula
4. respeitar os professores	4. não enredar os colegas
5. não correr na escola	5. não soltar gases dentro da sala de aula
6. não arrastar carteira	6. não ficar batendo na perna do outro
7. não jogar papel no chão	7. não contar piada na hora em que está sendo discutido uma coisa séria
8. não molhar papel higiênico e ficar jogando lá em cima do banheiro	
9. não ficar jogando bola quando sai da sala	
10. professores não podem gritar	
11. alunos não podem gritar	
12. falar um de cada vez	
13. esperar a vez de falar	
14. levantar o dedo para falar	
15. não bater palma	
16. não bater na perna do colega	
17. não arrastar a carteira na sala de aula	
18. tentar controlar a raiva [“melhorar a raiva”]	
19. pensar pelo menos três vezes antes de agir	
20. ouvir mais	
21. conversar menos	
22. aceitar os colegas	
23. melhorar o comportamento	
24. não xingar	
25. não correr pelos corredores da escola	
26. não dar soco na barriga do colega	
27. respeitar as diferenças de gênero [“meninas gostam mais de meninas e meninos de meninos”]	
28. aceitar críticas [“no futebol tem gente que só quer elogios”]	

Quadro 10 - O que pode e o que não pode fazer no cotidiano da escola: aspectos apresentados por alunos e professoras no 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana no Fórum de Classe/ 3º trimestre de 2005

Fonte: Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006.

Arrolamos uma quantidade considerável de comportamentos levantados pelos alunos que nos levam a querer compreender os significados que diferentes alunos organizam no processo de aprender. Entendemos que tais atitudes e/ou comportamentos apresentados pelos alunos, aspectos supervalorizados no cotidiano da escola pesquisada, revelam-nos uma maneira própria de se apropriar do que vivenciam na escola. Tal fato revela que as opiniões que os professores constroem sobre seus alunos conduzem à criação de estratégias pelo professor, tal como acentua Freitas (2003), mas também possibilitam a criação, pelos alunos, de táticas próprias para vivenciar o cotidiano escolar.

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS, 2003, p. 45).

Uma estratégia adotada pela escola pesquisada refere-se à compreensão do aluno numa visão de adulto. Como já nos referimos no capítulo anterior, existe uma dificuldade dos sujeitos da escola de reconhecerem o aluno como criança, o que pressupõe colocar-se no lugar do outro. O que os alunos, muitas vezes, destacam no Fórum de Classe nada mais é do que coisas de que crianças gostam e que necessitam vivenciar para se desenvolver e aprender.

Ressaltamos tais aspectos pela justificativa de alguns alunos no documento denominado *Relatório de auto-avaliação dos alunos*, elaborado pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial para a turma do 2º ano B: “**Ao justificar suas respostas** [em relação aos itens da Tabela da Ficha de Auto-Avaliação], alguns

alunos citaram situações em que consideram que não cumprem as regras tais como: às vezes **correm nas rampas, correm lá fora, jogam futebol na portaria, chupam chicletes**, trazem celular para escola, rabiscam a mesa" (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor). Assim, há uma internalização pelo aluno do discurso da professora, daquilo que a professora julga inconveniente no cotidiano escolar.

Nas falas dos alunos relacionadas acima, constatamos que o não cumprimento de regras está a nos revelar uma necessidade das crianças que não está sendo considerada pelo grupo da escola, uma vez que as professoras, e até os alunos, apontam-nas como pontos negativos e não buscam discernir os motivos de tais ações. Ao descumprirem tais regras, os alunos estão criando suas táticas, como nos explica Certeau (1996), de construir uma cultura diferente, uma cotidianidade que incorpore seus interesses.

O Fórum de Classe consiste, assim, muito mais num momento de disciplinar o aluno, uma forma de moldar o aluno tal como a professora deseja, ou seja, o aluno é visto e compreendido na ótica do adulto e não como criança. A própria fala dos alunos no Fórum indica uma formatação do aluno ao que a professora espera dele: "Airton: É, a gente tem que ter força de vontade. Tem menino aqui, eu acho que chupa chiclete porque não consegue controlar sua própria vontade. Porque, a gente tem que ter também força de vontade pelo menos para certas coisas. Porque todas essas coisas, tem gente que faz é por vontade" (Nota de Campo n.59º, 06 de fevereiro de 2006).

Uma avaliação coletiva também se caracteriza por fornecer um *feedback* para avaliar não só o aluno, mas toda a proposta pedagógica, como ressaltado por Rabelo (1998). Cury (2001) e Dalben (1994) também afirmam que a avaliação precisa instaurar um processo avaliativo de mão dupla e superar a lógica do

individualismo, pois ambos os requisitos são necessários para a construção de uma coletividade, ou seja, em nossa análise, intuímos que o momento do Fórum de Classe apareceria como uma síntese do trabalho coletivo da escola e representaria uma oportunidade importante para a própria construção da coletividade. Como salienta Vasconcellos (2000):

Uma das graves distorções na avaliação escolar é sua aplicação restrita ao aluno; parece que todo o resto – professor, livro didático, currículo, direção, escola, família, sociedade, etc. – está “acima de qualquer suspeita”. Na verdade, a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social, se quisermos efetivamente superar os problemas. Devemos lembrar, no entanto, que o problema central da avaliação não se altera por uma mera “extensão territorial de controle”: antes o controle era só sobre o aluno; agora deverá ser também sobre o professor, a escola, etc. A questão básica não é colocar mais gente sob suspeita, mas ver o que precisa ser mudado para garantir a aprendizagem, para que se concretize o novo projeto social (VASCONCELLOS, 2000, p. 84).

Assim, o próprio cotidiano escolar indica-nos um obstáculo à construção de uma proposta coletiva para a escola: a polarização dos sujeitos na relação entre alunos e professoras. Tal situação inviabiliza um trabalho coletivo, pois apenas os aspectos comportamentais, atitudinais e de valores dos alunos são avaliados nesse sistema. Entendemos, como Esteban (2003), que é necessário construir uma avaliação que envolva todos os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizado:

Avaliar como ação de um sujeito sobre outro que se torna objeto na relação se mostra impossível. O que abre a possibilidade da avaliação com o outro, em que avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo, em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento. Processo em que a interação sujeito-sujeito é indispensável e insubstituível (ESTEBAN, 2003, p.34).

Desta forma, consideramos que o ato de avaliar supõe a existência de um processo interativo entre sujeitos. Por isso, mais uma vez, reiteramos a necessidade

de uma avaliação que visa a apreender os diferentes sujeitos de tal processo. “A professora, ao avaliar, é avaliada, num processo coletivo, cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das interações humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos” (ESTEBAN, 2003, p. 36).

5.4.3 BUROCRATIZAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO: IMPASSES EM DIREÇÃO A UMA COLETIVIDADE

Um ponto relevante na construção de uma coletividade refere-se à organização da escola. Tal organização conduz a práticas democráticas ou também gera a burocratização, hierarquização e até uma ritualização de ações entre os sujeitos. Assim, temos na Proposta do Fórum de Classe o seguinte princípio:

2)- Os itens definidos para **Auto-Avaliação dos Alunos** devem contemplar aspectos atinentes às diferentes relações entre os agentes na escola e não ficar restrita aos aspectos disciplinares ou com ênfase excessiva nos aspectos pessoais. A Comissão de Avaliação propõe que, além da Auto-Avaliação, cada aluno/a faça também uma **Avaliação da Turma** no que diz respeito às dificuldades que identifica na relação entre aluno/aluno e aluno/professor para que elas possam ser discutidas no Fórum de Classe (UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor).

O primeiro princípio da Proposta do Fórum de Classe, apresentado anteriormente, aponta um aspecto importante a ser ponderado no cotidiano escolar, tal como acentua Freitas (2003): as relações. De acordo com o princípio exposto na citação, os Fóruns de Classe devem avaliar aos aspectos referentes às diferentes relações entre os agentes na escola e não se restringir a questões disciplinares. No entanto o Fórum de Classe do qual participamos mostrou-nos que as questões

disciplinares são muito enfatizadas, e as relações entre as pessoas são discutidas a partir das questões disciplinares. Existe, no cotidiano da instituição pesquisada, uma valorização de determinados comportamentos que vão constituindo alunos, professoras e práticas.

Professora regente Celina- "Mais alguém? [ninguém responde]. Então, o que vocês falaram de encaminhamento que é o que a gente precisa fazer para melhorar, quando vocês falam assim, que vocês têm que começar a respeitar as regras, as normas, isso tudo que vocês falaram: Chiclete, papel, rampa. Tudo isso são regras que vocês não respeitam, o único encaminhamento que parece ser diferente, daí que vocês supõem que já conhecem, é o que a Tamires falou, proibir de vender chiclete na escola".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

A regra de não mascar chiclete em sala de aula, segundo a própria instituição pesquisada, tem a ver com tirar a atenção da criança da atividade realizada. Tal conceção nos apresenta uma forma de querer total atenção do aluno, como se o aprender do aluno estivesse inteiramente limitado ao prestar atenção na professora. Tal conceção condiz com nossas observações em uma sala de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental), em que as aulas eram praticamente orais e, por isso, a necessidade de silêncio a todo instante.

Evidenciamos a necessidade dos alunos de interagir uns com os outros. As falas de alunos no Fórum de Classe, apresentadas anteriormente no quadro 10, sobre o que pode e o que não pode no Cotidiano da escola, por exemplo: "Não ficar estragando material do outro, não jogar borracha no colega, não colocar o pé no colega e respeitar professores", estão a nos demonstrar tal necessidade de interação entre os alunos, embora apareçam na sua fala.

A discussão, no Fórum de Classe observado, acerca das relações de convivência na escola ocorre com base nos itens da Tabela 2 apresentada no *Relatório de Auto-Avaliação* dos alunos:

TABELA 2- Dados relativos às atitudes dos alunos em relação às pessoas que convivem na escola:

Atitudes	Sim	Não	Às vezes
Aceito bem os novos colegas em meu grupo	22		02
Sei escutar e respeitar quando meus colegas e professores estão falando?	04	02	18
Relaciono bem com os professores e funcionários da escola?	20		04
Consigo controlar a raiva e a frustração minha e dos outros?	15	01	08

(UFU. ESEBA, [2005]a, destaque do autor)

As questões da Tabela 2 expõem, novamente, anseios do próprio grupo de docentes da escola, no que, se refere à relação interpessoal. Tal fato nos leva a considerar que ao discutir relações, estamos incluindo os sujeitos nelas envolvidos. Sendo assim, existe, na Tabela acima, um indicador de que o sentido do Fórum necessita ser repensado, pois existe uma contradição entre o dito e o realizado na instituição, ou seja, a pretensão em avaliar a relação, porém, a prática do Fórum, como já explicamos, restringe-se apenas ao aluno.

No Fórum de Classe observado, temos que a relação do aluno com a professora constitui-se mais na submissão do que no diálogo. Tal fato fica evidente com as falas das professoras apontando aspectos de cada criança, para conscientizá-las de suas dificuldades perante a sala de aula.

Professora regente Celina- "E aí Beatriz, não é só no momento de Fórum que tem que discutir, por isso que a gente tem que pensar: assumo o que faço? Então ao chegar no final do horário de aula que você atrapalhou, desculpe colega, desculpe professor".

Professora de Artes Cristina- "Não estou entendendo muito bem a dinâmica, se é para citar aluno, se não, se é para falar geral?".

Coordenadora da Área de Alfabetização Inicial Tânia- "Necessariamente, não precisa, se for algum caso importante que queira trazer a tona, sim".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006)

O questionamento da professora de Artes reflete um descompasso entre o que é falado sobre o Fórum e o modo pelo qual ele realmente acontece. Até por causa da exposição individual de alunos que acontecera em Fóruns anteriores, a idéia, para o Fórum de 2005, é, tal como consta na Proposta, de promover uma auto-avaliação que não fique "restrita aos aspectos disciplinares ou com ênfase excessiva nos aspectos pessoais". Porém, na prática, o aluno continua sendo focalizado isoladamente pela professora e, quando fala, muito do que expõe apresenta conteúdos e significados que repetem as falas dos docentes: o aluno, a criança que há naquele sujeito pouco aparece.

Pelo depoimento da coordenadora da Área de Alfabetização Inicial, exposta no excerto anterior, emerge o fato de alguns casos necessitarem serem citados, ou seja, existem aspectos do cotidiano que requerem, segundo ela, expor o aluno para que ele comprehenda as regras da escola, até pelo próprio olhar recriminador dos colegas e das professoras durante o Fórum. Temos, na fala de um aluno, um exemplo de um jeito singular de se apropriar das regras: "*Airton:* Tem gente aqui que, eu também não quero citar os nomes [refere-se aos colegas], que faz muita falta de educação. Eu acho que tem gente aqui da nossa sala que faz coisas que não olha" (Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos).

Destacamos, também, que a combinação entre a coordenadora e as professoras da turma, de citar nomes de alunos em casos particulares, não consistiu numa regra comum a ser cumprida, como podemos notar pelas falas abaixo:

Graciliano- "As meninas, a Maria Eduarda, a Milena e a Thaciana, estavam no banheiro o Plínio entrou lá e viu elas tudo peladas".

Plínio- "É mentira, Celina [professora regente]".

Professora regente Celina- "Espera aí, Tânia [coordenadora] eu acho que o encaminhamento não é esse".

Coordenadora da Área de Alfabetização Inicial Tânia- "Não".

Professora regente Celina- "Graciliano, eu quero que vocês me escutem para vocês não confundirem o que nós estamos fazendo. Isso é assunto que a gente trata sempre em rodinha. O encaminhamento de agora não é esse. O encaminhamento, por exemplo, Graciliano, não é você falar o que o Plínio faz não, porque isso aí é regra? Não, nós não combinamos que regra é ver menina no banheiro, nós não combinamos que regra é sair daqui como uma vaca ou um boi estourando pasto [alunos riem], não é isso. Então o que está em discussão não é acusar o outro como você está acabando de fazer Graciliano, a questão é o que nós podemos fazer, devemos fazer para melhorar o comportamento de cada um de nós, em todas as aulas, nos espaços da escola seja na cantina, na portaria, seja onde for. Vocês já contaram como vocês estão, vinte e três falaram que conhecem as regras, mas na hora de cumprir apenas onze estão cumprindo. Então é o que fazer para melhorar isso? É isso que a gente tem que pensar".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

É preciso chamar atenção para o jeito peculiar da professora Celina ao interpretar os dados contidos na Tabela 1, anteriormente apresentada, do *Relatório de Auto-Avaliação*. Quanto às respostas dos alunos à questão "Cumpro as regras/normas estabelecidas pela escola?", 10 disseram sim, apenas 01 aluno respondeu que não e 13 responderam que às vezes. A professora Celina declara que 11 cumprem as regras e normas da escola, embora a Tabela 1 informe que são 10 os alunos que responderam a essa questão como sim, e o que é grave – porém significativo para compreendermos o funcionamento do Fórum –, desconsidera os 13 alunos que respondem a essa questão com "às vezes", ou seja, há oportunidades

em que respeitam e cumprem as normas escolares, então, há mais que 10 alunos que acham que cumprem as normas de verdade, a obediência é muito mais freqüente do que à apontada pela professora.

Frisamos que as professoras, ao fazerem sua avaliação, continuaram a apontar determinados alunos:

Professora de Artes Paula- "Eu acho a pior coisa Celina [professora regente], a falta de educação, na saída nós temos esse problema crucial. Eu tenho deixado sair aqueles que merecem, um a um, né gente? [alunos respondem "É"]. Sempre os mesmos ficam. E quando eu fala para sair junto comigo, atrás de mim, Geraldo, é uma coisa tão impressionante, a falta de educação sua na hora de sair da escola, o ano inteiro assim. Eu não sei se com você é assim Celina [professora regente]. Mas eu tenho agora colocado para eles, sai um a um e mesmo assim, quando sai daqui da porta já começa a correr, é uma coisa impressionante eu não sei o que a gente faz".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

Diante das “acusações” individuais das professoras a alguns alunos, observamos uma solução apresentada pela professora regente Celina que é dos alunos pedirem desculpas às professoras. Como mostramos anteriormente, a professora regente explica aos alunos que ao atrapalharem determinadas aulas, devem pedir desculpas à professora. Verificamos no Fórum, uma “cascata” de pedidos de desculpas dos alunos às professoras e uma forma de assumir a sua “culpa”:

Plínio- "Eu acho que eu tenho que melhorar principalmente na aula do professor Bruno, porque eu converso bastante também e a Maria Eduarda também".

José Carlos- "Eu tenho que melhorar muito na aula do professor Bruno, da tia Lídia e da tia Paula [professora], porque eu fico conversando muito".

Lourivaldo- "Eu acho que a aula que eu mais converso e não consigo me controlar é na aula da Tia Cristina [Professora Cristina ri e diz: Muito bem, gostei da sinceridade]".

Laerte- "Eu queria falar para todos os professores que eu vou parar de conversar".

Professora regente Celina- "Podemos fechar esse bloco?".

Yasmin- "Eu não sei se eu atrapalho alguma aula, se eu atrapalho alguma aula eu peço desculpas".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

Tal atitude dos alunos de pedir desculpas expõe a estratégia da avaliação realizada no Fórum: uma forma de inculcar a responsabilidade pelas dificuldades das aulas e até mesmo da professora em relação ao comportamento apropriado para os alunos. Como argumenta Perrenoud (1999, p. 141, destaque do autor): "O aluno dirá não o que pensa, mas o que lhe parece útil para chegar a seus fins. Toda violência simbólica suscita mecanismos de defesa e faz da comunicação uma fonte a serviço de uma estratégia". As professoras citam mais alunos e diferentes aspectos que lhes incomodam no cotidiano escolar, sem colocar em discussão a sua metodologia ou até mesmo o conteúdo que ministra.

Professora de Artes Paula- "Celina [professora regente], eu queria falar também, quanto a conversa, que é uma das regras da minha sala. Enquanto a gente ta trabalhando, o ideal é que se converse o menos possível, para o trabalho render. Mas eu estou com um problema seriíssimo com a Maria Eduarda, tem três crianças que estão conversando e a Milena está entrando na da Maria Eduarda. A Milena é uma menina assim, não sei porque ela está entrando na da Maria Eduarda. Eu tinha problemas antes com o Yan, achei que ele melhorou muito, mas muito mesmo. O José Carlos melhorou muito, mas assim mesmo ainda me atrapalha, sabe ele tem mania de enredar, e fica dando conta da vida dos outros, dos problemas dos outros, então ele pára a atividade dele para ficar falando dos colegas, eu acho que isso tinha que acabar. Mas a Maria Eduarda está tumultuando a aula de Artes, nessas duas últimas aulas eu to horrorizada. Se chama atenção, se volta chama a atenção. E ela é uma aluna excelente".

Professora regente Celina- "Alguém de vocês, olha as crianças que forem sendo citadas tem o direito de falar também, se vocês quiserem falar

alguma coisa, viu Maria Eduarda, José Carlos, Geraldo, é o espaço o direito de vocês, isso é uma conversa".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006, acréscimos nossos)

Nota-se que os alunos vão sendo citados e ficam calados, fato que nos leva a pensar sobre o que está sendo proposto para os Fóruns, um momento de diálogo, com o que é realizado, um julgamento de alunos. Há um distanciamento do Fórum praticado com uma proposta que busca refletir sobre as relações entre pessoas e a confirmação de práticas autoritárias que constroem relações de submissão, o que leva a acreditar que há a necessidade de reconsiderar o sentido do Fórum na escola. Tal prática nos remete às contribuições de Hoffmann (2001):

Os conselhos de classe, tais como vêm sendo realizados em grande parte das escolas, sofrem uma severa crítica de professores e supervisores. Tendo por objetivo a oportunidade de reunir professores, para refletirem sobre a aprendizagem dos alunos, esses momentos sofreram a influência dos modelos classificatórios e tornaram-se sessões de julgamento, muitas vezes, com réus e culpados (HOFFMANN, 2001, p.37).

O Fórum de Classe observado, adquire tal significado apresentado por Hoffmann (2001), de um julgamento, em que o que se tem em vista é a disciplinarização dos alunos, a conformação destes aos padrões da escola, padrões instituídos por uma parte dos sujeitos da escola. Esse fato nos leva a compreender, tal como Esteban (2002), que existe uma forma sutil de fazer com que os alunos acreditem que são culpados por ações que envolvem diferentes sujeitos. "O disciplinamento ocorre através de um conjunto de ações úteis, de difícil identificação. A violência simbólica, menos perceptível, dificulta que o sujeito identifique o agressor, o que contribui para que ele vá internalizando um forte sentimento de inferioridade e de culpa por seu fracasso, por suas impossibilidades" (ESTEBAN, 2002, p.108).

Diante do silêncio da aluna Maria Eduarda ao longo do Fórum, a professora de Artes Paula a provoca uma vez mais:

Professora de Artes Paula- "Fora isso também, eu acho que eles sabem trabalhar em grupo, ajudam o colega, eu acho isso legal. Sempre que um acaba primeiro vai ajudar o colega. Eu acho isso um ponto muito positivo. O único problema mesmo é o que eles já estão carecas de saber, não precisa de eu repetir tudo aqui agora, não é dona Maria Eduarda? Fiquei esperando sua colocação, suas desculpas, que eu vi muita gente pedindo desculpas pelo erro, eu acho que eu apontei o seu erro, você sabe que você tem errado e eu espero que você se conscientize de seu erro, melhora na conversa e a Milena não entrar na dela viu Milena? Então, eu acho que é muito pouco o que a gente precisa fazer, precisa cumprir o que a gente combinou, mais nada".

(Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006)

No trecho acima, temos uma síntese do que foi o Fórum de Classe, um apontamento, por parte das professoras, de erros dos alunos e um estímulo aos seus pedidos de desculpas, operação que os leva a internalizar um padrão adulto de crianças e uma postura de submissão. Observa-se que a instituição cria vários instrumentos, "parafernálias", como indica Hoffmann (2004a), para preparação do momento do Fórum de Classe, como o texto para leitura e reflexão, escolhido pela Comissão de Avaliação para 3º a 8º anos (Ensino Fundamental) e pela coordenadora da Área de Alfabetização Inicial para 1º e 2º anos (Ensino Fundamental) e Ficha de Auto-Avaliação

Busca-se uma homogeneidade e obediência nos comportamentos dos alunos, como se tais características fossem garantia de um aprender. A ênfase nos aspectos comportamentais de alunos e alunas, como se estes fossem independentes da atitude da professora, faz parecer que os aspectos comportamentais são reveladores das possibilidades cognitivas. Existe uma certa estratégia das

professoras em discutir aspectos particulares com relação a cada aluno, como uma forma de neutralizar as diferenças sociais. Como esclarece Esteban (2002):

A escolarização tenta proporcionar um aspecto de exclusiva conquista e mérito individual ao que está socialmente delineado. Tais relações são especialmente visíveis em sociedades como a nossa, extremamente excludentes. A avaliação escolar funciona como um sistema de oferta e suspensão de direitos, tanto nos fatos cotidianos da sala de aula, como em relação às possibilidades futuras. Contribui para dar à estratificação social uma aparência de consequência natural das *diferenças individuais* que caracterizam os seres humanos. A homogeneidade buscada através da individualização cria um *campo de comparação* que, funcionando como *espaço de diferenciação*, justifica a heterogeneidade de resultados alcançada. As diferenças individuais, nesta ótica, naturalizam e legitimam as diferenças sociais (ESTEBAN, 2002, p. 107, destaque do autor).

Embora as professoras, na realização do Fórum, afirmem que os alunos são criativos e participativos, repreendem-nos para que eles fiquem em silêncio em suas aulas. As relações entre os alunos e entre estes e os outros sujeitos da escola têm se apresentado a nós como necessidade de os alunos dobrarem-se inteiramente às normas escolares, pois o Fórum de Classe possibilitou a criação de um “campo de comparação” para legitimar a homogeneidade.

Constatamos uma contradição entre o que é realizado e o que foi discutido com entre a professora regente e os alunos, para a realização do Fórum, a partir do texto para a reflexão. Como encontramos no próprio texto discutido nas turmas de 1º e 2º anos (Ensino Fundamental), cujo título é: O cachorrinho especial (sem referência a autor e de onde foi retirado): “Nosso valor não está em nossos defeitos e sim em nossas qualidades”. Porém observamos poucos aspectos levantados como pontos positivos relativos aos alunos, os quais foram discutidos em menor tempo do que os aspectos negativos.

<i>PONTOS POSITIVOS</i>	
<i>O que disseram os alunos</i>	<i>O que disseram as professoras</i>
1. todo mundo gosta de todo mundo	1. assumem o que fazem
2. eu adoro quando a sala respeita o professor	2. inteligentes
3. amizade entre colegas	3. criativos
4. cooperar com todo mundo	4. tem muitas idéias
	5. turma mais produtiva dos 2º anos
	6. sabem trabalhar em grupo
	7. ajudam o colega
	8. percebem o desenvolvimento dos vocês

Quadro 11 - Aspectos positivos da turma do 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana expostos no Fórum de Classe/ 3º trimestre de 2005.

Fonte: Nota de Campo n.º 59, 06 de fevereiro de 2006.

Em todas as discussões sobre o Fórum de Classe que se desenvolveram no cotidiano da ESEBA escolar, percebemos que esta avaliação constituiu um momento para reforçar, nos alunos, a obediência às regras e normas da escola. Sendo assim, os aspectos positivos das turmas não foram mencionados como uma forma de construir uma convivência melhor na escola, pois o Fórum de Classe apresentou uma discussão que se ateve, na maior parte de seu acontecer, aos aspectos negativos, tanto pessoais quanto da turma.

A quantidade de reuniões para a sistematização da atual organização dos Fóruns reconduziu os Fóruns a uma ritualização, uma burocratização, em que o natural não se explicita por parte dos alunos, pois o que há é a mera repetição dos alunos de aspectos exigidos pela professora no dia-a-dia da sala de aula, quando cada professora ritualiza a seu modo o que considera importante, de acordo com algumas regras da escola e também com a sua subjetividade.

No Fórum, não surgiram questões novas propostas pelos alunos, mas apenas o que a escola espera ouvir. Onde estão as crianças? Até que ponto podemos considerar o que foi feito como um Fórum? As questões levantadas como mascar chiclete, soltar gases, correr no corredor, entre outras, são coisas de crianças, sobre

as quais podemos e devemos discutir e, assim, descobrir limites para uma convivência respeitosa.

Porém há uma super valorização de regras que conduzem à disciplinarização, em que o silêncio é necessário e constitui regra máxima, assim como uma espécie de negociação das crianças. Encontramos práticas autoritárias a ponto de não reconhecer as crianças como são. Busca-se uma criança ideal dócil e maleável para tal instituição, e acreditamos que o caminho mais justo não é o de negar o que os sujeitos são e, sim, educá-los.

Com as contribuições de Rey (1995), patenteia-se a relevância de uma atmosfera interativa em que cabe à professora incentivar os alunos a se expressarem como realmente são:

En este primer momento del desarrollo de una atmósfera interactiva sana, el maestro deberá inducir la expresión de los niños tal como ellos son, pues solo a través de la expresión auténtica de los individuos que forman el grupo, puede pasarse a la creación de la grupalidad como expresión de la subjetividad social. (REY, 1995, p. 15)

No entanto, em nossa análise acerca do acontecer do Fórum de Classe numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, observamos um processo que concebe o aluno na ótica do adulto e desta forma, se mostra a nós uma certa maneira de moldar o aluno de acordo com o que os adultos desejam. Tal desejo envolve tanto os aspectos sociais de nosso tempo quanto o individual de cada um de nós. O Fórum de Classe apresentou-se, para nós, como um momento estratégico da instituição em que a relação de forças entre os sujeitos envolvidos não é equilibrada, consiste em uma avaliação que:

É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma *relação social específica*, que une um avaliador e um avaliado. Na realidade, essa relação une em geral mais do que duas pessoas, já que o avaliador é o agente de uma organização complexa, em nome da qual avalia, enquanto que o aluno faz parte de uma turma e pertence a uma família, estando esses dois grupos, por razões diferentes, envolvidos pela avaliação de seus membros. Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Equivale também a dizer que a avaliação deve ser concebida como um *jogo estratégico* entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos (PERRENOUD, 1999, p. 57, destaque do autor).

Portanto, o Fórum de Classe como uma modalidade de avaliação, da instituição pesquisada, necessita ser concebido como uma relação social, em que os sujeitos envolvidos na relação do ensinar e aprender percebam-se como responsáveis pelo seu processo e por seus resultados, contrapondo-se à burocratização, hierarquização das relações com ações democráticas, pautadas no diálogo, participação e reflexão de todos os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"RESÍDUO

*De tudo ficou um pouco.
Do meu medo. Do teu asco.
Dos gritos gagos. Da rosa
Ficou um pouco.*

*Ficou um pouco de luz
Captada no chapéu.
Nos olhos do rufião
De ternura ficou um pouco
(muito pouco).*

*Pouco ficou deste pó
De que teu branco sapato
Se cobriu. Ficaram poucas
Roupas, poucos véus rotos
Pouco, pouco, muito pouco.*

*Mas de tudo fica um pouco.
Da ponte bombardeada,
De duas folhas de grama,
Do maço
- vazio – de cigarros, ficou um pouco.*

*Pois de tudo fica um pouco.
Fica um pouco de teu queixo
No queixo de tua filha.
De teu áspero silêncio
Um pouco ficou, um pouco nos muros
zangados,
nas folhas, mudas, que sobem.*

*Ficou um pouco de tudo
No pires de porcelana,
Dragão partido, flor branca,
Ficou um pouco
De ruga na vossa testa,
Retrato.*

*Se de tudo fica um pouco,
Mas por que não ficaria
Um pouco de mim? No trem
Que leva ao norte, no barco,
Nos anúncios de jornal,
Um pouco de mim em Londres,
Um pouco de mim algures?
Na consoante?
No poço?*

*[...] De tudo ficou um pouco:
de mim; de ti; de Abelardo.
De tudo ficou um pouco.
E de tudo fica um pouco.*

*[...] e sob tu mesmo e sob teus pés já
duros*

*e sob os gonzos da família e da
classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um
rato.”*

*(ANDRADE, Carlos Drummond de. A
Rosa do Povo, 1945)*

O presente trabalho tencionou construir indicadores para compreender práticas e significados de um grupo de professoras em torno da construção de uma proposta de avaliação coletiva que é o Fórum de Classe; para isso, fomos, com nossa pesquisa, tecendo uma forma a apreender cotidianamente as relações sociais da escola.

Imersos no dia-a-dia escolar, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pois tal abordagem concebe a realidade como dinâmica e flexível, ou seja, intenta captar o cotidiano no curso de seus acontecimentos, incluindo os sujeitos e suas relações.

Utilizamos a observação participante como recurso necessário para apreender as relações entre os sujeitos da escola nessa proposta de avaliação democrática e coletiva. Tal procedimento ocorreu em diferentes modalidades de reuniões: de CPA, de Conselho de Coordenadores, de Ciclo, de Área de Conhecimento, de Comissão de Avaliação, de Fórum de Classe, de Pais e, também, em uma sala de aula de 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental).

Com o intuito de registrar nossas reflexões recorremos à elaboração de Notas de Campo, as quais foram escritas a cada dia em que estivemos presentes na escola. Tais Notas de Campo contribuem para a construção do percurso de nossa pesquisa e foram fundamentais para a formulação das análises. Buscamos, com a gravação em áudio de algumas reuniões e aulas, elaborar informações para a presente pesquisa.

Em nosso percurso na escola e na estruturação de nossa análise, as conversas informais contribuíram muito para compreendermos a organização da ESEBA, as relações entre os sujeitos e o processo de construção do Fórum de Classe.

A ESEBA, com um jeito próprio de se organizar, produziu vários tipos de documentos que, direta ou indiretamente relacionados com a avaliação, circularam no seu cotidiano. Optamos por analisar tais documentos, pois eles, segundo Le Goff (1996), são resultados das forças presentes em determinada época e lugar.

No processo de elaboração da pesquisa, procuramos discutir conceitos relevantes como cotidiano, coletividade e avaliação. Assim, buscamos lapidar os fundamentos teóricos aqui apresentados com o trabalho na escola e as atividades desenvolvidas por nós alimentados pelas reflexões teóricas realizadas.

Ezpeleta e Rockwel (1989) apresentaram-nos o cotidiano como espaço-tempo de produção de relações sociais, e Certeau (1996) contribuiu conosco ao permitir que enxergássemos os sujeitos da escola, que, nas relações de uns com os outros, são produtores de estratégias e táticas que constituem o cotidiano escolar.

Por apreendermos o cotidiano pelas relações sociais é que buscamos entender a elaboração de uma proposta comum para a escola. Proposta engendrada e tecida em meio a um contexto específico de relações sociais e históricas.

Também percebemos a escola como um espaço legitimado pela cultura, a qual é tecida pelos sujeitos que vivenciam a rotina escolar. Como Geertz (1978), apreendemos a cultura como uma teia de significações, que constitui e é constituída pelos sujeitos da escola, são as relações entre estes no espaço-tempo da escola que revelam a organização de processos grupais. Tal processo é permeado pela subjetividade de cada sujeito e pela subjetividade social da escola. Desta forma, um grupo é constituído, principalmente quando os sujeitos têm objetivos comuns, e o coletivo se estrutura quando um grupo engendra ações comuns. Por isso, o

cotidiano escolar é marcado pela forma como as relações sociais são tecidas no dia-a-dia, materializando as práticas e os significados que articulam na escola.

A rotina da escola pesquisada apresentou-se, para nós, na sua singularidade, e, por isso, as análises que esboçamos buscaram contextualizar historicamente a escola. Sendo assim, não encontramos respostas únicas e estáticas para compreender tal cotidiano.

Apresentado a nós como uma proposta de trabalho coletivo na escola, o Fórum de Classe mostrou-se uma importante prática para a organização da escola para refletir sobre as relações entre os sujeitos, no sentido, ou não, de uma coletividade. As discussões e a análise sobre tal prática que aqui apresentamos são fundamentadas numa concepção de avaliação que considera o diálogo e a reflexão como fundamentais à formação de uma coletividade.

Nossos estudos teóricos acerca da avaliação levaram-nos a entender que a realização de uma avaliação processual e democrática está diretamente relacionada à promoção de um trabalho coletivo na escola, pois avaliar envolve os sujeitos que se relacionam e são aqueles que participaram do processo ensino-aprendizado. Os autores destacados no presente trabalho, Hoffmann (2004), Freitas (2003), Vasconcellos (2003, 2000), Sobrinho (2002), Perrenoud (1999), Romão (1998), Rabelo (1998) e Luckesi (1997), dentre outros, corroboram a necessidade de existir na escola uma prática de avaliação que vá além da mera quantificação, classificação e discriminação. Tais autores sinalizam-nos a importância de uma avaliação a serviço de uma aprendizagem significativa e como um processo formativo.

Observamos que os autores citados acima contribuem para uma perspectiva de avaliação que não se restrinja apenas à sala de aula, consideram a avaliação como relacionada com a totalidade da escola. Sendo assim, o ato de avaliar,

percebido como relação, abrange os diferentes sujeitos da escola. Refletir e planejar acerca da avaliação é pensar numa teia de relações cotidianas que pode implicar a construção de uma coletividade.

Porém, tal como tem demonstrado a história da educação, a avaliação, na escola, tem esbarrado em práticas autoritárias, as quais demarcam atitudes individualizadas que constituem um obstáculo à coletividade. Tal fato engendra ações que dicotomizam o processo ensino-aprendizado, deixando a responsabilidade de aprender a apenas um sujeito da relação, o aluno.

Aprendemos, em nosso caminhar pela teoria acerca da temática avaliação, que o sentido do Fórum de Classe, tem a ver com ações pautadas no diálogo, reflexão e participação dos diferentes sujeitos da relação ensino-aprendizado. Por isso, o momento do Fórum, visa um pensar conjunto naquilo que os sujeitos vivenciaram no grupo, tendo em vista os padrões mínimos organizados no grupo e não para o grupo.

Sendo assim, os estudos acerca da avaliação corroboram para entender a avaliação como uma prática social tecida na cotidianidade. Por isso, a lógica da organização da escola reflete sobremaneira na forma como a avaliação é realizada na sala de aula. Desta forma, o Fórum de Classe constitui um momento avaliativo que sintetiza a lógica da escola.

A história da ESEBA contribuiu para percebemos que esta escola intenta realizar um trabalho mais democrático, tal fato é revelado pela tentativa de organização da escola em Ciclos de Formação Humana em contraposição à organização seriada, pela promoção de diferentes modalidades de reuniões e também a própria apresentação do Fórum de Classe como avaliação qualitativa, democrática e coletiva. Porém o que identificamos, com o presente trabalho, é que a

ESEBA na construção desta prática avaliativa, avança mais no discurso do que na prática.

Em nossa análise da organização da ESEBA e do seu Fórum de Classe, encontramos uma grande quantidade de atividades no cotidiano produzindo, muitas vezes, fragmentando, burocratizando e hierarquizando as relações entre seus sujeitos. Tal fato relaciona-se, ao nosso ver, sem dúvida alguma, com o tamanho da escola, à quantidade relativamente grande de sujeitos que compõem o seu quadro e com a história da educação em geral, em que a escola tem sido, quase sempre, um lugar de centralização e de controle, principalmente de professoras sobre os alunos.

Na ESEBA, constatamos a existência de estratégias cotidianas que buscam promover a participação dos docentes por meio de representação e pela criação de comissões, uma forma de descentralizar as decisões e tornar mais dinâmicos e democráticos o planejamento e os processos decisórios da escola. No entanto, percebemos que a estratégia de representação adotada tem contribuído para fragmentar as relações entre os sujeitos na escola, inviabilizando, assim, ações comuns e coletivas na escola. Nesse sentido, encontramos muitas discordâncias e diferenças de concepções sobre avaliação e Fórum de Classe entre Áreas de Conhecimento, o que produz trabalhos individualizados ou de sub-grupos não instituídos ou oficializados, que dificultam a produção de um trabalho coletivo na instituição.

Assim, a própria organização do trabalho educativo na escola consiste num aspecto relevante a ser considerado como facilitador ou dificultador de um trabalho coletivo nesse espaço. Promover um trabalho conjunto na escola tem a ver com a construção de um outro tipo de relações sociais, pois, muitas vezes, encontramos, no ambiente da escola pesquisada, ações individualizadas, de sub-grupos e

boicotes ao que fora acordado pela maioria do grupo. Tal fato demonstra as limitações de uma organização escolar caracterizada pela representatividade e pelo voto.

As relações sociais tecidas na rotina da escola constituem e materializam as ações e práticas dos sujeitos. Sendo assim, a elaboração de uma proposta de avaliação coletiva para a escola, tal como o Fórum de Classe esbarra na própria organização atual da ESEBA, uma escola que ainda se caracteriza por práticas individualistas. Destacamos a burocratização das relações como uma prática que permeia o cotidiano da escola e que representa um forte obstáculo à realização de ações conjuntas, o que se expressa numa grande quantidade de reuniões que não conseguem reunir, ouvir e organizar todos os sujeitos da escola.

É nesse contexto que uma proposta de Fórum de Classe foi construída e está a ritualizar um processo de diálogo e reflexão. Tal como Freitas (2003), compreendemos que o jeito de ser da escola influencia as práticas avaliativas da escola. O Fórum de Classe reúne diferentes sujeitos da escola, porém não se mostrou, para nós, como uma prática coletiva, já que está permeado por práticas e significados que negam e dificultam a existência de um processo dialógico na escola, ou seja, o Fórum de Classe mostrou-se como uma avaliação que se apresenta como democrática, mas que produz uma prática ritualizada, individualizada, burocrática e hierarquizada.

O Fórum de Classe, tal como aconteceu no 2º ano do 1º Ciclo de Formação Humana, e que aqui tomamos como exemplo do que é praticado na ESEBA, como avaliação qualitativa, revelou-se como uma estratégia da instituição para moldar e adaptar os alunos às atitudes e às regras que as professoras consideram importantes. Como nos traz Freitas (2003), é no campo das regras e atitudes que

encontramos a submissão. Assim, ao retirar-se a nota, para o aluno no Fórum de Classe cria-se uma ilusão de crescimento e valorização do processual na sala de aula e no ensinar-aprender tal procedimento é ilusório porque não vem acompanhado de uma transformação de valores, concepções e práticas; o que prevalece são as palavras e as decisões dos professores, ou seja, é a perversão da avaliação, em que o informal atua de forma mais intensa e avassaladora.

A Proposta do Fórum de Classe, elaborada pela Comissão de Avaliação, está contextualizada no dia-a-dia da ESEBA, tal como salienta Hoffmann (2004a), na criação de uma dinâmica que não teve e não têm uma participação real dos sujeitos do processo, principalmente dos alunos, e consiste em um procedimento que, muitas vezes, os sujeitos não sabem nem como utilizar. Tal fato nos leva a pensar que o pensar e o fazer coletivos estão diretamente relacionados com a participação, com o diálogo. Ressaltamos uma importante contribuição de Vasconcellos (1995):

O aspecto coletivo da participação deve ser visto não como um processo despersonalizador mas, pelo contrário, como o principal instrumento de construção da individualidade. Se a realização da humanidade das pessoas acontece quando elas sentem que contribuem para a construção da felicidade coletiva; se a felicidade nunca pode ser encarada como um bem individual, mas sim como um bem coletivo; se o “mal” não reside nas pessoas, mas nas relações entre as pessoas: então, a construção de coletividade, onde estas relações se transformam, perdendo seu caráter embertecedor, onde as pessoas se respeitam francamente, onde o relacionamento não seja intermediado por preconceitos e agressões, onde o homem deixe de ser uma coisa, é o meio mais eficaz de se formar indivíduos participantes, de forma ativa e responsável (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Portanto, o Fórum de Classe da ESEBA, embora seja apresentado e projetado como uma prática coletiva de avaliação, mostrou-se para nós como um momento para produzir e padronizar comportamentos e pensamentos dos alunos, contrapondo-se ao que Vasconcellos (1995) enfatiza como sendo função de uma coletividade, “principal instrumento de construção da individualidade”.

O desafio para o Fórum de Classe no cotidiano da escola é ser trabalhado como momento do diálogo e reflexão, constituindo-se, assim, uma via de mão dupla, de cujo processo tanto professoras como alunos participem. Não faz sentido discutir o que já está previamente determinado pela escola; na verdade, o que é realizado é aquilo que se afirma que não deveria ser feito: um julgamento de alunos. Nesse processo, o aluno está alheio à avaliação:

O aluno [...] está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é diversa (FREITAS, 1995, p. 113).

Destacamos que a avaliação necessita ser pensada e construída no coletivo da escola, pois ela só terá sentido se servir à reflexão de um projeto maior para a escola.

A ESEBA declara que busca construir um trabalho coletivo, porém desenvolve práticas individualizadas, guiadas por valores educativos conservadores e autoritários. O poder é centralizado em apenas um grupo, as professoras, e, dentro deste grupo, há divergências e diferenças que não são discutidas e consideradas, o que dificulta a efetivação de ações coletivas, pois professoras e principalmente os alunos, nem sempre, são envolvidos no trabalho de forma real.

O Fórum de Classe, apreendido numa perspectiva histórico-cultural tal como fazemos, comprehende todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizado como ativos. Desta forma, a avaliação necessita superar o caráter parcial, autoritário, burocrático e ritualizado que a tem constituído no cotidiano escolar. Torna-se necessário pensar o Fórum de Classe como espaço de diálogo e reflexão de todos os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizado, inclusive, as crianças com todas as suas singularidades.

Portanto, na presente pesquisa, analisamos, por meio do Fórum de Classe, limites e possibilidades de um projeto coletivo de escola. No caso da ESEBA, há uma centralização do poder nas mãos de professoras, visto que o Fórum de Classe não aborda e nem discute muitos aspectos fundamentais do processo de ensinar e aprender, por exemplo, deixa de lado aspectos pedagógicos, cognitivos, metodológicos e o tipo de avaliação que a professora realiza em sala de aula. A professora continua sendo aquela que dá a última palavra sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

O Fórum de Classe, entretanto, pode consistir num espaço importante para tratar as questões expostas acima. O Fórum de Classe pode estar a serviço do coletivo, sendo assim, deve possibilitar a todos os sujeitos refletir sobre a totalidade da escola.

Nossa pesquisa ensinou-nos que um grande desafio da escola, nos dias atuais, é a construção de um coletivo, trabalho que requer o envolvimento e a participação de todos os sujeitos da escola. Implica sermos convenientes e renunciar a pulsões individuais em prol de um contrato social, construído por todos e assim, possibilitar a vida cotidiana.

À guisa de conclusão, frisamos que a ESEBA consiste numa instituição Pública Federal, que, em seus limites e nas suas possibilidades, almeja um trabalho coletivo. A construção de uma coletividade implica, entre outras, perceber a singularidade dos sujeitos e estruturar uma proposta comum como resultado de um acordo, sempre aberto, dentre as diferenças. Tal proposta torna-se real no momento em que o grupo é nutrido por ações e sentimentos comuns, o que vai além de um grupo em que as pessoas se reúnem apenas por contratos ou regimentos.

7 BIBLIOGRAFIA (CHARTIER)

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO M. J; ARNAY, José (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998.

BARRIGA, Ángel Díaz. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 51-82.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: Walter Benjamin. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1. p. 222 – 232.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinar*. Trad. De Ephrain F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. *Estudos Avançados*. p. 173-191, 1991.

CUNHA, Myrtes Dias. *Constituição de Professores no Espaço - Tempo da Sala de Aula*. 2000. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Campinas, 2000.

CRAXI, Antonio. *Os valores humanos: uma viagem do "eu" ao "nós"*. São Paulo: Meca, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-60.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação escolar: adesão a valores e princípios educativos. *Presença Pedagógica*. v. 6, n. 32, p. 37-45, mar./abr. 2000.

_____. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, Fátima Rezende Naves. *Pelas Fendas, Brechas e Fissuras... os saberes da formação continuada de professores*. Uberlândia, 2001. (129f). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v. 55. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5. cap. 1, p. 13-37. (Série cultura, memória e currículo).

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EZPELETA, Justa e ROCKEWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Trad: Francisco S. de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-Português*. 5. ed. Ministério da Educação e Cultura, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Valéria Filippo. *Na teia da Escola*: em busca de uma proposta de diálogo e inter-relação. São Paulo: [s/n], [199-].

FONTANA, Roseli Aparecida Canção. *Como nos tornamos professores?* : aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas, 1997. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FREIRE, Madalena. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, Esther (Org.). *A paixão de aprender*. Petrópolis/ RJ, Vozes, 1992. p. 15-26.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRUCTUOSO, Maria Lúcia Silva. *As Máscaras Nossas de Cada Dia na Organização Escolar*. Campinas, 2001. (f.). Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa: In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, p. 13-66, 279-321.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afranio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão Democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-75.

HERNÁNDEZ, Ovidio D Angelo. Subjetividade e Complexidade: processos de construção e transformação individual. REY, Fernando G. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 81-108.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004 a.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.* 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004 b.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola.* São Paulo: Ática, 1993.

LANE, S. T.M. O Processo Grupal. In: S.T.M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições.* Tradução de Henrique Augusto de Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: UNICAMP, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política.* Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTÍNEZ, Albertina Mitján. A teoria da subjetividade de González Rey. In: REY, Fernando G. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MARTINS, João Batista. *Vygotsky & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores e Educação, v. 7).

NÓVOA, Antônio (Coord.). *As organizações Escolares em Análise.* 3. ed. Lisboa: Publicações DOM Quixote, 1999.

_____. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, A; POPKEWITZ, T. S. (Org.). *Formação de professores e profissão docente.* Lisboa: Codex, 1992.

NUNES, Ana Maria Ferola da Silv. *Escola de Educação Básica - ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia, 2002. (f). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

OSORIO, Luiz Carlos. *Grupos - teorias e práticas: acessando a Era da Grupalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, M. C. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e Ação no Magistério).

PENIN, Sonia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. Editora: Cortez, São Paulo, 1989.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINO, Angel. *Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola*. (Mimeo). Trabalho apresentado na VI Reunião da ANPEPP, maio 1996. Não publicado.

_____. *A psicologia concreta de Vigotski implicações para a educação*. Campinas: [s.n.], [199-].

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: Novos tempos, novas práticas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REY, Fernando G. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Problemas Epistemológicos de la Psicología*. Habana: Editorial Academia, 1996.

_____. *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FRANÇA, Maira Nani. *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*. 5. ed. Uberlândia: UFU, 2006.

SILVA, Benedito. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: Kramer S. e Souza S. J. (Org.) *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, José. *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto Codex: Porto Editora, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. *Agenda escolar do aluno*. Uberlândia, 2005.

_____. *Agenda escolar do aluno*. Uberlândia, 2004.

_____. *Comissão de avaliação*. Uberlândia, [2005]a. Documentação referente ao processo de (re)construção do Fórum de Classe na ESEBA. Arquivo da comissão de avaliação.

_____. *Dimensão pedagógica dos ciclos e áreas da ESEBA*. Organização de Fátima Aparecida Silveira Grecco. Uberlândia, [2005]b. Discussões coletivas em reuniões de ciclo (1º, 2º, 3º ciclos).

_____. *Fórum de classe set. 2003 – 2004 – 11 – 27*. Uberlândia, [2005]c. Coletânea de documentos referentes ao Fórum de Classe da ESEBA.

_____. *História da ESEBA*: documentos. Uberlândia. Dossiê organizado pela diretora da Escola de Educação Básica, Ana Maria Ferola da Silva Nunes. Reúne vários documentos de diferentes datas [2002].

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da Aprendizagem*: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. v. 6. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad).

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico*: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. *Avaliação: Concepção Dialética - Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. *Disciplina*: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995. v.4. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

VIANNA, Heraldo M. *Psicologia em educação*: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Analúcia Moraes. *Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar*: um estudo das marcas e territórios na educação infantil. Campinas, 2000. (208f.). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANELLA, Andréia Vieira. Relações Sociais e poder em contexto grupal: reflexões a partir de uma atividade específica. *Estudo psicol.* Natal, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan/abr. 2003. <<http://www.scielo.br>> Acesso em dez. de 2004.

_____. LESSA, Clarissa Terres e DAROS, Sílvia Zanatta. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 15, n. 1, p.211-218, 2002. <<http://www.scielo.br>> Acesso em dez. de 2004.

ANEXOS

ANEXOS A

Ficha de Consulta a alunos e professores

**Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica – UFU**

NOME: _____

Prezado aluno, no 1º trimestre não houve a realização do Fórum de Classe em função da discussão que os professores se propuseram fazer sobre o assunto. Para que possamos dar prosseguimento a essas discussões é **fundamental que você dê sua contribuição, fazendo sua avaliação sobre as experiências com os fóruns que você vivenciou nos últimos anos na ESEBA.**

ANEXO B

*Ficha de Auto-avaliação dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
para o Fórum de Classe de 2005*

Escola de Educação Básica
Auto Avaliação do(a) aluno(a) e Avaliação da Turma

Aluno (a) _____ Turma: _____ Trimestre _____ Ano:2005

Minhas atitudes diante das regras/normas coletivas da escola	Sim	Não	As vezes
Conheço as regras/normas da escola?			
<i>Cumpro as regras/normas estabelecidas pela escola?</i>			
Sou responsável e encaminho bilhetes e comunicados da escola para família e da família para escola?			
Sei me comportar e respeito os aspectos extra-classe (banheiro, cantina, pátio, quadras, portaria, rampas entre outros?)			
Sei preservar o patrimônio da escola (carteiras, prédios etc)			
Assumo sempre a responsabilidade e as consequências de minhas atitudes			

Se necessário justifique (ou explique) suas respostas:

Como são minhas atitudes em relação as pessoas que convivo na escola	Sim	Não	Às vezes
Aceito bem os novos colegas em meu grupo			
Sei escutar e respeitar quando meus colegas e professores estão falando?			
Relaciono bem com os professores e funcionários da escola?			
Consigo controlar a raiva e a frustração minha e dos outros?			

Na convivência com as pessoas da escola, posso e preciso melhorar em:

Minha avaliação da turma

1- Dificuldades que eu percebo em minha turma entre os alunos:

2- Dificuldades entre os alunos e professores:

3- Pontos positivos que gostaria de destacar a respeito da minha turma:

ANEXO C

*Ficha de Auto-avaliação dos alunos do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental
para o Fórum de Classe de 2005*

**Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica
Fórum de Classe**

AUTO-AVALIAÇÃO DO/A ALUNO/A E AVALIAÇÃO DA TURMA

Aluno(a): _____ Ano: _____ Turma: _____
Data: _____ Trimestre: _____

Abaixo, temos 3 blocos que consideramos importantes para a sua auto-avaliação e a avaliação da sua turma. É fundamental que você seja muito verdadeiro/a, pois as questões dizem respeito à sua formação e à sua relação com as outras pessoas na escola. Leia as questões, reflita consigo mesmo/a e responda:

A) Minhas atitudes diante das regras/normas coletivas da ESEBA

1- Conheço as regras/normas vigentes na escola, tais como:

2- O que penso a respeito dessas normas/Como me vejo em relação a elas?

3- Minha atitude no encaminhamento das correspondências entre Família/Escola, Escola/Família

4- Minha conduta nos espaços extra-classe (banheiros, cantina, pátio, quadras, portaria da escola, rampas, entre outros)

5- Minha conduta na preservação do patrimônio público presente na escola (prédio, móveis, bens de consumo, bens permanentes)

6- Como me avalio quanto ao uso da Biblioteca e ao tratamento dos seus funcionários

7- Assumo sempre as responsabilidades e as consequências de minhas atitudes (Sim/Não. Justificativas)

B) Como me percebo diante de situações relacionais

1- Minha atitude quando o/a professor/a indica a inclusão de novos(as) alunos(as) em meu grupo

2- Minha atitude quando meus/minhas colegas ou os/as professores/as fazem uso da palavra

3- Como tem sido minha relação com professores/as, colegas e funcionários da escola

4- Como tenho reagido em situações de conflito, lidando com a raiva, a frustração e a impaciência (minha e/ou dos outros)

5- Nas diversas relações que estabeleço na escola, posso e preciso melhorar em:

C) Minha avaliação da turma:

1- Dificuldades que identifico em minha turma na relação entre:

* Aluno/a e Aluno/a:

* Aluno/a e Professor/a:

2- Pontos positivos que gostaria de destacar a respeito da minha turma
