

# Conselhos de Classe como espaço de educação continuada de professores

The Classroom Meetings as a space for teachers continued education

MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS\*  
VANISE DOS SANTOS GOMES\*\*



**RESUMO** – Neste texto, propomo-nos pensar a respeito de práticas de Conselhos de Classe como possibilidades de promover a educação continuada de professores. No momento em que ações pedagógicas são contadas e percepções a respeito do desenvolvimento dos (as) alunos (as) são salientadas, os professores anunciam suas concepções educacionais, expressam discursos a respeito do ensino e da aprendizagem e posicionam-se enquanto profissionais que se apresentam por meio de sua própria fala. Buscamos, aqui, a valorização de tais palavras como ponto de partida dos Conselhos de Classe, realizando, ainda, uma análise a respeito da tensão entre representação e alteridade no que diz respeito às idéias construídas a respeito de professores e estudantes.

**Descritores** – Conselho de Classe; educação continuada; representação; alteridade; educação de professores; identidade profissional.

**ABSTRACT** – In this text, our proposal is to think of Classroom Meetings as a possibility of promoting a continued education for the teachers. From the moment pedagogy actions are taken into account and perceptions in regards to the progress of the students are addressed, the teachers debate the educational concepts, and present discourses as to teaching and learning methods. They represent themselves as professionals through the means of their own discussions. Hence, what we seek is the use of these discussions as the starting point for the Classroom Meetings, realizing an analysis in respect to the tension between representation and alterity as to the ideas that are built in relation to the teachers and students.

**Key words** – Classroom Meetings; continued education; representation; alterity; teacher's education; professional identity.



---

\* Doutora em Ciências Humanas – Educação, UFRGS. Professora titular da FACED-PPGEDU/PUCRS. *E-mail:* engers@puers.br

\*\* Doutora em Educação, PUCRS. Professora contratada da Fundação Universidade do Rio Grande/FURG em exercício de atividade de coordenação pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/ CAIC. *E-mail:* vidasg@terra.com.br  
*Artigo recebido em: agosto/2007. Aprovado em: setembro/2007.*

### **EMERGÊNCIAS NOS CONSELHOS DE CLASSE: AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM QUESTÃO**

Final de trimestre (ou bimestre). Período conhecido como “o de avaliação”, muito embora muitos discursos presente na fala de professores defendam a idéia de uma avaliação contínua o que, na maior parte das vezes, tem muito mais a ver com trabalhos e provas “aplicados” semanalmente que com uma ação que visa pensar a respeito do desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem. Datas, notas, pareceres, provas, correções, bilhetes, avisos e mais avisos. Dia tal, entrega de avaliações para a coordenação da escola, conselho de classe... O tempo desmancha-se perante professores que desejam fazer com que ele se multiplique. Tentativa inútil, parecendo, inclusive, que quanto mais se deseja tal multiplicação, mais ele, o tempo, fica pequenino.

Em meio a exigências instituições, falas e rostos dos professores parecem perder um tanto da sua intensidade em tons e cores e, por vezes, os Conselhos de Classe acabam servindo muito mais ao cumprimento de um protocolo interno (fechamento de pareceres, encaminhamentos para apoio pedagógico) que propriamente à possibilidade de pensar a prática pedagógica e os modos como os estudantes evoluíram em suas aprendizagens.

O que buscamos discutir, aqui, é o espaço dos Conselhos de Classe enquanto Educação Continuada de professores, ampliando as idéias que usualmente se faz a respeito deste momento do calendário escolar. Para tanto, exploramos a fala de professoras, buscando acolhê-las de modo a melhor compreender suas práticas a partir daquilo que sobre elas dizem, valorizando tais professoras como profissionais da educação. Diante disso, questionamos: até que ponto suas falas estão subjetivadas pelas formas como são representadas? Que palavras e que modos escolhem para se apresentarem quando, em meio a uma atividade como o Conselho de Classe, são solicitadas a falar a respeito de si-profissional e de seus alunos e alunas?

Ao exporem-se, mesmo que nem sempre associem seus discursos, de modo consciente, a esta ou aquela teoria educacional, expressam suas teorias implícitas, defendem modos de “fazer educação”, compartilham momentos de suas atuações em sala de aula. Enfim, defendem práticas de ensino e falam de si, enquanto professoras que se identificam com determinadas identidades profissionais.

O contexto dos Conselhos de Classe possibilita a expressão dos saberes profissionais de cada sujeito participante, tendo como ponto de partida suas próprias práticas. Falam, neste sentido, daquilo que fazem e

sentem, o que imprime no processo um importante significado. Concordamos com Tardif (2000, p. 11) quando diz:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente que só tem sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

A partir da fala de um grupo de professoras em uma escola municipal, de gestão também federal, localizada no município de Rio Grande/RS, e da interlocução com diferentes autores, buscamos melhor compreender modos como os Conselhos de Classe podem possibilitar não somente uma avaliação do percurso, mas também uma projeção para o devir, possibilitando discussões e abrindo à possibilidade de um espaço de acolhida a vozes vindas das professoras e dos alunos.

Nosso olhar estará direcionado, especialmente, para a experiência vivenciada por um grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), onde a prática de Conselhos de Classe ocorre trimestralmente, somando três encontros durante o ano.

Cabe salientar, aqui, que as falas destas professoras servem-nos como elementos inspiradores para a construção deste texto, que conta, também, com nossas vivências ao longo de muitos anos de trabalho com pesquisa educacional. Neste sentido, não pretendemos dizer como os Conselhos de Classe “são” na citada instituição, pois estaríamos recorrendo no erro que tanto criticamos: encerrar em conceitos acabados o que é da ordem da ação dinâmica e da constante transformação. O que desejamos deixar evidente, aqui, é que nosso objetivo não se constitui em analisar a dinâmica dos Conselhos de Classe na citada escola, mas sim teorizar a respeito das possibilidades, por meio da utilização do material educativo emergente nestes momentos, de proporcionar elementos importantes à efetivação de um processo de educação continuada.

Os Conselhos de Classe dos AIEF são organizados pela coordenadora pedagógica do referido nível de ensino e contam com a participação da psicóloga da Instituição, ambas profissionais com vínculo temporário federal, e com outros profissionais que não necessariamente vivenciam todo o processo. O objetivo é poder avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do trimestre, encaminhando-os, quando necessário, para aulas de apoio pedagógico, oficinas lúdicas ou, ainda, para o trabalho junto à psicóloga.

Passamos, então, a apresentar análises emergentes a partir de nossos diálogos e observações e experiências no campo da pesquisa educacional.

### **Educação**

### **SOBRE TODOS E CADA UM: A AVALIAÇÃO COMO TIRANIA DO “É”?**

Conselhos de Classe pressupõem avaliações a respeito do desenvolvimento dos alunos e da prática pedagógica dos professores. O que deveria ser um momento entre tantos outros, expressando exatamente um processo avaliativo que não encontra no Conselho de Classe um fim em si, um “julgamento final”, corre o risco de tornar-se um espaço em que estudantes são encerrados em idéias que correspondem a perfis construídos de alunos bons ou ruins. Tal risco é chamado, aqui, de “tirania do ‘é’”: é esperto, é inteligente, é bagunceiro, é imaturo, é hiperativo e tantos outros modos de caracterizar os alunos.

Nesses momentos há um distanciamento da avaliação tida como um processo contínuo e proporcionador do ato de repensar a ação pedagógica para, assim, novamente agir e como um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva (ESTEBAN, 2003). Muitas vezes, os Conselhos de Classe são vistos como momentos em que as aprendizagens dos alunos são julgadas e tidas como válidas ou não de acordo com uma lista de objetivos pré-estabelecidos no início do trimestre.

Diante disso, é possível perceber uma necessidade de expor muito mais as dificuldades do processo que as conquistas obtidas. Angústias quanto ao não-aprender ganham destaque na fala dos professores, talvez pelo fato de que recairá sobre eles, em muitos casos, o sucesso ou fracasso de cada estudante. A busca por “explicações”, ao que percebemos, transita por entre diferentes justificativas: nomes são citados e característica desta ou daquela mãe ou família de aluno lembrada como meio de justificar o modo de ser de seu filho ou filha.

Em um ato compreendido como de angústia em relação ao dito “não-aprender” de muitos estudantes, os professores buscam justificativas que são ancoradas, principalmente, no meio social, do qual tais estudantes são provenientes – classes de baixo poder aquisitivo –, onde o princípio de hierarquização cultural os dita como marginalizados. Lembrando as palavras de Silva (1999, p.08) a respeito do conceito antropológico de cultura, do qual nos apropriamos, é possível dizer que:

[...] a antropologia [...] contribui para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transparente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior.

Partindo desta idéia, então, nota-se uma tensão entre “modos de cultura” existente na escola e aqueles produzidos nos meios onde os estudantes vivem. Dizer isto significa afirmar que tal tensão diz respeito a formas diferentes de pensar o mundo; formas, estas, que são muito mais tidas como oposto que propriamente diferentes. Em meio a tal oposição, muitas professoras buscam, no meio social, explicações para que possam melhor compreender certos “fracassos escolares”.

Assim, famílias são expostas em suas dificuldades como meio de justificar muito mais que de compreender alguns fatores que influenciam na aprendizagem dos estudantes. Pouco se discute a respeito da educação popular para estas crianças e jovens a partir dos “problemas” já tão conhecidos pelos professores.

Encontramos, aqui, um elemento rico para ser problematizado junto aos professores, possibilitando a transição da justificativa do “não-aprender”, baseada nas condições de vida de cada aluno, para a compreensão de tais condições como influenciadoras da aprendizagem, porém não determinadoras de fracassos. Isso implica não mais fazer emergir histórias de vida sem que tais histórias sejam problematizadas. Falamos, então, de “acolhida” do outro a partir de si, e não mais a partir apenas de representações que dele fazemos.

Muito se escuta, nos Conselhos de Classe, denominações referentes aos estudantes como: “apático”, “bagunceiro”, “participativo”, “afetuoso”, “agitado”, “inquieto” entre outras adjetivações. Se por um lado tais características, atribuídas pelos docentes, demonstram, muitas vezes, a necessidade de nomear cada aluno, dizendo quem “são” e, assim, demonstrando um certo conhecimento sobre eles, por outro limita as possibilidades dos estudantes romperem com as fronteiras das representações e demonstrarem ser, assim, mais que as palavras de cada docente dizem a seu respeito. Dito de outro modo, dizer que tal aluno é “assim” implica encerrá-lo em uma nomeação, afastando-se dele no momento em que já sabemos quem ele “é”. Assim, não mais se faz necessária sua acolhida para que o professor possa surpreender-se com as novidades que este estudante pode apresentar.

Em um contexto onde a “tirania do é” aparece ressaltada, ainda que de modo ingênuo, pelos professores, negam-se “alteridades”, excluem-se sujeitos fazedores de cultura e criadores de histórias de vida. Em nome da ilusão de que é possível tudo saber a respeito do outro por meio das características que a ele “oferecemos”, rostos ficam esmaecidos, histórias são desconsideradas e potencialidades de vir a ser são negadas. Este “outro inominável”, que os conceitos não são capazes de capturar, justamente porque estão para além deles, é aprisionado em representações que esti-

pulam modos de ser e de viver limitantes e possíveis; que, articulando as estratégias oferecidas pelas relações de poder, o nomeiam, o subjetivam. É um outro, então, sem acolhimento social ético.

Nossas discussões a este respeito encontram ancoradouro, principalmente, nos estudos do filósofo lituano Emmanuel Levinas que, em sua teoria da alteridade radical, expressa a impossibilidade de pensar o outro a partir das concepções limitadas que dele temos. Neste sentido, o movimento de abertura a este outro pressupõe acolhida ética para que escutemos as palavras que dele emanam, acolhendo-o enquanto Rosto.

“Manifestar-se como rosto”, diz Levinas (1980, p.178), “é impor-se para além da forma manifestada e puramente fenomenal, é apresentar-se de uma maneira irreduzível à manifestação, como a própria retidão do frente a frente, sem mediação nenhuma da linguagem na sua nudez [...]”. É no rosto em sua nudez que a transcendência é manifestada e, por isso mesmo, ele é manifestação do infinito (NUNES, 1993, p. 44).

Quando nossos olhos vêem uma pessoa, já a situa em um tempo e espaço identificando-a por meio de uma determinada identidade. O outro levinasiano, porém, não vem nem do tempo, nem do espaço, pois o é em sua alteridade. Assim, não mais reconheceremos este outro olhando em sua idade ou nacionalidade, por exemplo, mas a partir do que se apresenta para além disso. É neste sentido que as representações são insuficientes para a compreensão dos sujeitos humanos, uma vez que seu ponto de partida é justamente o posicionamento do outro em termos de espacialidade e de temporalidade.

As palavras que cada um escolhe para dizer-se significam um desejo de mostrarem-se para além de estereótipos de ser: dizem respeito ao desejo de acolhida, à solicitação de escuta ao que emana para além da representação.

Gostaríamos de compartilhar, aqui, um pequeno texto escrito por uma aluna de 15 anos que frequenta a 4ª série. A professora, num ato que nos pareceu de acolhida à expressão da aluna e ao seu pedido de escuta, leu o fragmento abaixo para as colegas de profissão durante o Conselho de Classe:

Era uma vez uma menina que brincava só de uma brincadeira: de mãe. Ela e suas amigas eram três meninas. Fulana era a mais velha. Então, Fulana era a mamãe. As duas eram filhas. Brincavam a tarde toda e a noite ela dormia a noite todinha.

Expressando fragmentos de sua história, a aluna conta-se para além daquela menina que muito falta à aula em um sinal entendido, por vezes, como de irresponsabilidade. Diz-se irmã mais velha e, por isso mesmo, “dona” de responsabilidades como cuidar dos irmãos. Menina cuja infância legou-lhe o fato de ter que crescer rápido para poder ajudar a mãe

em suas atividades; que se faz já irmã-mãe que ao anoitecer procura o lugar de aconchego da cama para fazer cessar o cansaço que o dia impôs; que brinca de cuidar para, quem sabe, suportar o fato de que tal cuidado lhe é obrigação que, algumas vezes, não se sente capaz de suportar.

A expressão escrita da aluna ganhou, na sensibilidade da professora, lugar de destaque. Não passou despercebida em meio a tantas outras produções solicitadas em um teste de Língua Portuguesa. Chamando a professora à responsabilidade de uma escuta acolhedora, a aluna mostrou-se para além...

Acolher o outro a partir de si significa, também, escutar os professores e incentivá-los a ir além da repetição de palavras que os qualificam desta ou daquela forma. Notamos que a reprodução do discurso social em relação à profissão docente, já tão arraigado na fala dos professores, limita seus olhares em relação a si, como se sua identidade profissional já houvesse sido forjada em um tempo do qual nem sempre eles participaram, mas que, por um motivo ou outro, aceitaram ser representantes. Como expressa Miguel Arroyo (2000), é importante que os educadores voltem a ocupar um papel central nas escolas, sendo vistos enquanto profissionais da educação e não como transmissores de conteúdo.

Se percebemos a “tirania do é”, em diversos momentos, quando os professores nomeiam seus alunos nos Conselhos de Classe em um ato mais de julgamento que de avaliação, também vemos que estes mesmos professores são nomeados nos discursos sociais como “bons” ou “maus”, “comprometidos” ou “preguiçosos”, “competentes” ou “incompetentes”. Partindo desta idéia, acreditamos que o movimento de valorização da profissão docente por meio de estratégias de Educação Continuada é um dos fatores que muito contribuiria para a melhor da qualidade do ensino e da aprendizagem em escolas, pois visa o resgate da auto-estima do docente e a investida na escuta de sua própria voz.

É importante ressaltar que a identidade profissional constrói-se ao longo de nossa história não somente como professores, mas também como alunos que fomos. Carregamos em nós traços dos professores que tivemos, daqueles que nos deixaram tanto lembranças positivas como negativas. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 124), “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem do (a) professor (a) que internalizamos”. As “imagens e auto-imagens” que fazemos como educadores de nossa profissão, conforme expressa o autor, dizem respeito às imagens que construímos dos professores que tivemos e também de nós mesmos. Imagens, estas, que são frutos, também, de representações sociais que buscam ditar quem “somos”, como foi expresso anteriormente, e que, muitas vezes, não correspondem ao que é enfrentado no cotidiano de sala de aula.

### **Educação**

Os Conselhos de Classe são momentos importantes para que os professores compreendam a si a partir de suas falas e também da fala de seus pares, encontrando pontos de encontros e de desencontros, identificando-se como únicos e também como pertencentes a uma categoria que compartilha alegrias e tristezas, facilidades e limitações... desejos, vontades, paixões, conquistas.

Desejamos, na etapa que se segue deste texto, trazer à emergência algumas das falas dos professores observados no percurso do Conselho de Classe e, assim, apontar para possibilidades de problematizações de tais falas com vias à valorização do processo de Educação Continuada. Nosso intuito é, neste sentido, partir dos professores para até eles, novamente, chegar.

### DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas!*

(MARIO QUINTANA, **Espelho mágico**)

Utopia! Projetar um devir, pensar sobre possibilidades de mudança... Somos não somente um misto entre ontens e hoje. Somos mais: possibilidades de vir-a-ser, desejos de futuros, desvios de histórias que enganam aos despreparados e, assim, parecem já pré-determinadas. Somos, também, utopias, sem as quais, não caminhamos para além, pois sempre estaremos presos às amarras do pré-determinismo, do desânimo frente ao presente e da desesperança em relação ao futuro.

Somos educadoras cuja esperança não se confunde com um sentimento de ingenuidade, mas sim lança a idéia de que não estamos prontos, acabados e que temos capacidade, sim, de reconstruirmos práticas pedagógicas baseadas em preceitos de humanidade em que professores e alunos sejam valorizados ao dizerem-se a partir de si.

Buscamos, aqui, explicitar momentos em que as professoras observadas expressam-se e apontam, assim, elementos importantes a serem problematizados pelas instituições de ensino quando no processo de Educação Continuada. Gostaríamos de esclarecer, antes, que a escola em questão proporciona ao grupo docente, no período de uma hora e trinta minutos, uma vez por semana, o que chama de “Formação”, ou seja, reuniões que, em tese, são dedicadas ao estudo e aperfeiçoamento dos professores via teorização de assuntos da área educacional. Preferimos, neste texto, utilizar



o termo “Educação Continuada” uma vez que este diz respeito a processos. Já o termo “formação” está muito mais vinculado ao entendimento de que professores são “formados” (e não educados), remetendo a um padrão de ensino que estabelece um dado formato (como que uma forma) profissional.

Optamos, neste trecho do texto, em dar espaço a vozes destes outros, dos professores e, assim, buscar suas falas para melhor compreendermos suas prática e sentimentos.

Como atividade primeira no Conselho de Classe aqui trabalhado, foi solicitado que cada professor falasse de si. O silêncio foi a resposta primeira. Seu significado espalhava-se por aquela sala de reuniões aquecida por um aquecer diante as gélidas tardes de inverno precoce. Era um silêncio que nem sempre se prolongava, mas que parecia eternizado nos olhos daquelas professoras tão acostumadas a pouco falarem a respeito de si. “Nunca havia pensado nisso”, referindo-se aos modos como se identifica com a profissão docente, expressou uma professora, catando em seu sentimento palavras que melhor expressassem o que desejava pronunciar. Em seguida, diz: “eu enxergo a minha diferença como professora na paciência em conversar com eles”. Diz-se pacienciosa, apresenta-se como alguém que respalda sua ação docente no diálogo com seus alunos e que os escuta com respeito, caracterizando sua turma como “maravilhosa”.

Interessante ressaltar o quanto às professoras pronunciaram palavras que não se restringem a apenas problemas enfrentados em sala de aula nem a justificativas do “não-aprender”, mas também contaram a respeito de suas alegrias. “Me apaixonei pela turma a primeira vista”, disse uma professora, ressaltando que busca sempre reforçar o aspecto positivo da aprendizagem de seus alunos. Não se deixou, assim, ser tentada pela “cultura do pré-determinismo” que julga os estudantes e os enquadra em determinado tipo de “sujeito” (filho de *marginal*, será, certamente, *marginal*, por exemplo). Seu olhar atento e humano demonstra ver mais que crianças “pobres, incultas, indisciplinadas, que falam de modo errado”, tal como, muitas vezes, são denominados socialmente.

Indo na mesma direção da professora citada, percebemos um certo incômodo de uma outra ao ser solicitada que falasse a respeito de seus alunos e alunas, não porque faltavam-lhe palavras para tanto, mas precisamente porque não formatava suas palavras à medida do discurso escolar, principalmente nos momentos de realização dos Conselhos de Classe (os alunos são participativos, têm problemas em tais e tais aspectos, etc.). Indo além, a professora demonstrava pisar em um terreno onde a valorização de seus alunos a partir de suas presenças (e não de suas ausências) ganhava lugar de destaque. “É tão difícil falar deles”, expressa, ainda enfatizando,

### Educação

em tom sério e demonstrado uma certa “certeza”, que não deveria ser professora, mas sim estar em uma outra profissão em que conteúdos não fossem exigidos e que somente o diálogo existisse como objetivo primeiro.

Na busca por palavras que não firam suas idéias, a professora prolonga suas dúvidas quanto ao que dizer, anunciando que não concorda que digam “esse é o fulano que não para quieto”. Quer, ela, deixar de caminhar sob o fio da representação ao encontro da alteridade de seus estudantes. Enfim, pronuncia: “*não aceito que falem mal dos meus alunos sem argumentos [...] Me sinto extremamente ligada a eles [...] Todas as crianças são excelentes: são extremamente carinhosas, com capacidades extraordinárias, mesmo que tenhas dificuldade em ortografia [...]*”. Sabedora de que as dificuldades dos estudantes são sempre destacadas, na maior parte do tempo, em momentos como os Conselhos de Classe, a professora demonstra compreender o fato de que o desenvolvimento dos estudantes não se restringe, a saber, ou não ortografia ou ainda saber ou não ler fluentemente ou, ainda, de modo interpretativo.

Busca, a citada professora, uma expressão de ser que está para além da representação de estudantes “de classe popular”. Suas palavras e sentimentos podem ser associados ao que diz Gomes (2007) em relação a sujeitos analfabetos, uma vez que também a autora faz um movimento de olhar o outro para além da representação que o nomeia desta ou daquela forma. Respeitamos, aqui, os diferentes contextos das falas exploradas, apenas aproximando-as como meio de ampliarmos a discussão:

Os discursos que partem da alteridade para o encontro com a linguagem original desse outro se posicionam para além das representações que convergem para uma apropriação cada vez maior do outro analfabeto visto como “inculto”. Um outro não mais mensurável, quantificável, mas precisamente alguém original, capaz de falar a respeito de si com palavras que extrapolem o poder da representação (p. 111-112).

O outro que interpela as professoras, a todo o momento em sala de aula, que busca seu olhar atento para além de estereótipos de alunos “comportados ou não”, encontra um lugar para si quando elas vão para além de sua representação e, então, conflitam com os modos como seus estudantes são ditos.

Indo ao encontro da fala da professora sobre quem vínhamos escrevendo, uma outra diz ter encontrado certas dificuldades para lidar, em um primeiro momento, com sua turma, expressando ter feito, inclusive, tentativas autoritárias. A professora expressa ter entendido que a melhor alternativa era conversar com os alunos, demonstrando um sentimento de

respeito às individualidades. “*Eu gosto de me divertir com eles*”, diz uma outra professora, demonstrando não estar habituada ao ato de falar sobre si e, por isso mesmo, encerrando sua fala nestas breves palavras. Notamos que as palavras pronunciadas, ainda que muitas vezes breves, são expressões de modos como elas percebem-se como educadoras.

É possível perceber que um dos aspectos que influencia na visão, muitas vezes estereotipada que os professores lançam, sob seus alunos é o fato deles próprios serem ditos com tais ou quais palavras dentro das instituições escolares. A expressão da representação social do professor dita que o “bom” professor é aquele cujas turmas são “fortes em conteúdo”, colocando-se este como central na aprendizagem e distanciando-se do conteúdo afetivo pertencente ao ato de educar, tal como vem enfatizando Engers (2000, 2005). Cabe, então, questionar: não estariam, os professores, reproduzindo nos alunos o mesmo olhar limitante sobre o qual são julgados socialmente? Estariam, eles, sendo vistos, nas instituições escolares, a partir de si? Suas falas, sentimentos, desejos, histórias são valorizadas do mesmo modo como são incentivados a valorizarem as de seus alunos?

Ao refletirmos sobre Conselho de Classe nesta escola, lembramos uma outra experiência de pesquisa realizada em uma escola municipal de periferia, em Porto Alegre, com turma de alfabetização de crianças de idade regular. Nesta escola, o Conselho de Classe era formado por cinco crianças representantes de alunos, cinco mães, a professora, a coordenadora pedagógica e a diretora. A professora ouvia os representantes de alunos e as mães a respeito de suas ações em sala de aula. As crianças apontavam com muita propriedade pontos fortes e fracos das atividades realizadas em sala de aula, dizendo o que o grupo entendia como importante para sua aprendizagem e também as atividades prazerosas ou não oferecidas pela docente. As mães manifestavam seus pontos de vista sobre o que gostariam que fosse mais atendido pela professora e ressaltavam ações relevantes. A professora discutia com os alunos e com as mães, posicionava-se, explicava suas ações. Depois, falavam aquelas que, em um primeiro momento, apenas assistiam: a orientadora educacional e a diretora. Ao final, emergiam algumas propostas sobre possíveis novas experiências para serem implementadas em sala de aula (ENGERS et al., 1995).

A experiência acima mencionada chama a atenção para percepções e idéias a respeito dos processos de aprender e de ensinar, resignificando o papel dos atores envolvidos nesta dinâmica. No momento em que outras vozes são escutadas, as relações de poder dentro da instituição escolar são passíveis de reestruturações. Não mais percebendo tal poder como estanque e concentrado nas mãos dos professores, coordenadores e dire-

tores, sujeitos que são escutados, também são parte da escola e, assim, dialogam sobre suas percepções a respeito da educação que se tem e da educação que se busca.

Chamamos a atenção para a importância destes diálogos entre estudantes, pais e mães, professoras e professores e todos os profissionais da instituição escolar. A partir da multiplicidade de falas, criam-se teias dialógicas capazes de proporcionar a construção de um ensino onde escola e vida não sejam apartadas, por conteúdos e modos de ensinar, inadequados.

Finalizamos o presente texto reafirmando a idéia de que os momentos de realização dos Conselhos de Classe são possibilitadores de estratégias de Educação Continuada uma vez que a fala dos profissionais envolvidos indicam importantes aspectos a serem pensados de modo coletivo. Dizer isso significa afirmar, também, que tal coletividade implica a participação também de estudantes e responsáveis nos Conselhos de Classe, prática que não se observou na instituição observada.

Gostaríamos, aqui, de novamente enfatizar que as observações realizadas na escola foco deste texto constituíram-se apenas como elemento motivador para as discussões aqui propostas. Encerrando este texto, que se pretende dialógico, lembrando as palavras de Fernando Pessoa:

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma ...  
... Estamos sendo, fazendo-nos constantemente.

## REFERÊNCIA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENGERS, Maria Emília Amaral et al. A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: um estudo de caso em escola pública de Porto Alegre. **INEP – Relatos de Pesquisa**, Brasília: INEP, n. 23, abr. 1995. (Série documental).

\_\_\_\_\_. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar: um estudo realizado nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação comparada na perspectiva da globalização**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem: representação e vivências de professores. In: MOREIRA, Jacira Cardoso; MELLO, Helena Maria Bellig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes. (Org.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: RIES/UNICRUZ, 2005.

GOMES, Vanise dos Santos. **Ensaio para além da representação**: palavras e rostos de pessoas analfabetas. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. **O outro e o rosto**: problemas da alteridade em Emmanuel Levinas. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, n. 13, jan-abr. 2000.