

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL

ROBERTA ALVES DA SILVA

**O CONSELHO DE CLASSE NO CEPAE/UFG: IMPLICAÇÕES PARA A  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

GOIÂNIA  
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      ☒ **Dissertação**      ☐ **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

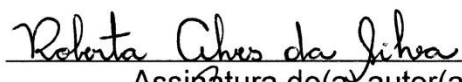
Nome completo do autor: ROBERTA ALVES DA SILVA

Título do trabalho: O CONSELHO DE CLASSE NO CEPAE/UFG: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

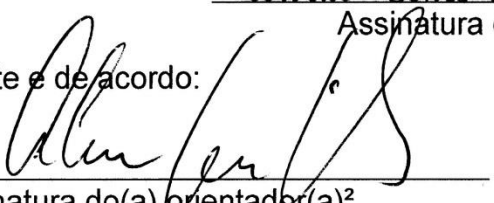
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM**      ☐ **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 28 / 11 / 2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

ROBERTA ALVES DA SILVA

**O CONSELHO DE CLASSE NO CEPAE/UFG: IMPLICAÇÕES PARA A  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Dr. Alcir Horácio da Silva

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Roberta Alves da

O conselho de classe no CEPAE/UFG: [manuscrito] : implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico / Roberta Alves da Silva. - 2018.  
165 f.

Orientador: Prof. Alcir Horácio da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui lista de figuras.

1. Conselho de Classe. 2. Avaliação. 3. Organização do Trabalho Pedagógico. I. Silva, Alcir Horácio da, orient. II. Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de outubro de 2018, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado ***O CONSELHO DE CLASSE NO CEPAE/UFG: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO*** da mestranda **Roberta Alves da Silva**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 078/PPGEEB/2018 de 05 de outubro de 2018), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

---

---

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 30 de outubro de 2018.

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Sandramara Matias de Assis (PPGEM/UFG) – Membro externo

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG) – Membro externo

Aos meus pais  
Diva e Geraldo  
Meu eterno porto seguro.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus irmãos Viviane e Thiago, pelo amor, carinho e compreensão.

Aos meus sobrinhos Victor Hugo, Lara e Isabela, pelo amor, carinho e por me proporcionar uma vida de alegria.

À minha pequeninha Kira por me proporcionar um amor ainda por mim desconhecido.

A todas as pessoas que de forma direta e indireta contribuíram com meus estudos. Em especial Diego Jaime, companheiro e amigo. Juntinhos temos caminhado e que seja sempre assim. Meu muito obrigado, pela companhia e cuidar de mim.

Aos professores e colegas da turma de 2016 do PPGEEB/CEPAE/UFG, em especial à Naiá, pelo incentivo e encorajamento nas horas difíceis, por compartilhar as dificuldades e tentativas de soluções, mas também por compartilhar alegrias. Deixo aqui a minha eterna gratidão. Por muito tempo eu quase desisti. Você foi fundamental para que eu não abandonasse o caminho. Obrigada.

Às professoras da banca examinadora, Lúcia Maria de Assis e Sandramara Matias Chaves pelas valiosas contribuições.

Em especial ao professor Dr. Alcir Horácio da Silva, serei eternamente grata ao senhor, primeiramente por me aceitar apesar das condições em que ingressei no programa, e segundo pela confiança e crescimento nessa jornada.

A todos vocês meu muito obrigada.

## Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.  
Só a força os garante.  
Tudo ficará como está.  
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.  
No mercado da exploração se diz em voz alta:  
Agora acaba de começar:  
E entre os oprimidos muitos dizem:  
Não se realizará jamais o que queremos!  
O que ainda vive não diga: jamais!  
O seguro não é seguro. Como está não ficará.  
Quando os dominadores falarem  
falarão também os dominados.  
Quem se atreve a dizer: jamais?  
De quem depende a continuação desse domínio?  
De quem depende a sua destruição?  
Igualmente de nós.  
Os caídos que se levantem!  
Os que estão perdidos que lutem!  
Quem reconhece a situação como pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.  
E o "hoje" nascerá do "jamais".

Bertolt Brecht

## RESUMO

O presente estudo situa-se na linha de pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGEEB/CEPAE/UFG e tem como objeto de estudo o conselho de classe. Busca-se responder à pergunta central: como é realizado o conselho de classe no CEPAE/UFG, e quais as suas implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico? O objetivo geral é verificar e analisar como é realizado o conselho de classe no CEPAE/UFG e suas implicações na avaliação da aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico. As questões norteadoras desse estudo são: quais sujeitos sociais estão envolvidos no conselho de classe? Quais concepções esses sujeitos têm do conselho de classe e de que forma se concretiza sua participação? Qual a proposta os documentos do CEPAE/UFG trazem para a realização dos conselhos de classe e como eles têm se organizado? Qual par dialético Objetivos/Avaliação ou Conteúdo/Método se evidencia no conselho de classe? Nesse sentido, apontamos como objetivos específicos: a) identificar os sujeitos sociais envolvidos no conselho de classe e analisar a concepção que estes têm sobre o que é o conselho de classe; b) analisar a forma como os sujeitos participam do conselho de classe; c) analisar como é organizado o conselho de classe e sua coerência com o projeto pedagógico da escola; d) identificar e analisar que par dialético (Objetivos/Avaliação ou Conteúdo/Método) se evidencia no conselho de classe. O procedimento metodológico deste estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa com o delineamento no estudo de caso, tendo como método de análise o embasamento no método materialista histórico-dialético. Nesse sentido, foram observados os conselhos de classe das turmas de 9º ano (A e B) do ano letivo de 2017. Nosso marco teórico está referenciado nos seguintes autores, Dalben (1992, 2004), Freitas (2012), Luckesi (2008, 2011), Paro (1995, 1998, 1999), Vasconcellos (2000, 2013, 2014), Veiga (1995, 2001), Villas Boas (1998, 2010), e também alicerçado no levantamento da produção científica sobre o tema. Esse estudo indicou que o conselho de classe não tem exercido sua dimensão democrática com rigor e que a categoria central do conselho de classe é a avaliação da aprendizagem desconexa do par dialético objetivos/avaliação, tornando a avaliação um elemento burocrático, técnico, comprometendo as reflexões do processo pedagógico da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conselho de Classe. Avaliação. Organização do Trabalho Pedagógico.

## **ABSTRACT**

The present study is situated in the line of research: Theoretical-methodological conceptions and teaching practices of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education of the Center for Education and Research Applied to Education of the Federal University of Goiás - PPGEEB / CEPAE / UFG and has as object of study the class council. It seeks to answer the central question: how is the class council held in CEPAE / UFG, and what are its implications for the evaluation of learning and the organization of pedagogical work? The general objective is to verify and analyze how the class council in CEPAE / UFG is carried out and its implications in the evaluation of the learning and the organization of the pedagogical work. The guiding questions of this study are: which social subjects are involved in the class council? What conceptions do these subjects have of the class council and how does their participation materialize? What proposal do the CEPAE / UFG documents bring to the realization of the class councils and how have they organized themselves? Which dialectical pair Objectives / Evaluation or Content / Method is evident in the class council? In this sense, we have as specific objectives: a) to identify the social subjects involved in the class council and analyze their conception of what class council is; b) analyze how the subjects participate in the class council; c) to analyze how the class council is organized and its coherence with the pedagogical project of the school; d) identify and analyze what dialectic pair (Objectives / Evaluation or Content / Method) is evident in the class council. The methodological procedure of this study is based on the qualitative research with the design in the case study, having as basis of analysis the basement in the historical-dialectical materialist method. In this sense, the class councils of the 9th grade classes (A and B) of the 2017 school year were observed. Our theoretical framework is referenced in the following authors, Dalben (1992, 2004), Freitas (2012), Luckesi (2008) (2000, 2013, 2014), Veiga (1995, 2001), Villas Boas (1998, 2010), and also based on a survey of scientific production on the subject. This study indicated that the class council has not exercised its democratic dimension rigorously and that the central category of the class council is the assessment of the disconnected learning of the dialectical pair objectives / evaluation, making the evaluation a bureaucratic, technical element, compromising the reflections the pedagogical process of the school.

**KEY WORDS:** Class Counseling. Evaluation. Organization of Pedagogical Work.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Estrutura Organizacional .....                                         | 26  |
| Quadro 2 - Quadro de Avaliação .....                                              | 29  |
| Quadro 3 - Quadro demonstrativo de teses e dissertações: conselho de classe ..... | 67  |
| Quadro 4- Formas de organização dos conselhos de classe .....                     | 132 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Questionário docente: percepção dos professores acerca das reuniões de conselho de classe.....                            | 110 |
| Figura 2 - Questionário docente: feedback dos conselhos de classe para os alunos .....                                               | 112 |
| Figura 3 - Questionário docente: percepção dos professores sobre o trabalho interdisciplinar no conselho .....                       | 114 |
| Figura 4 - Questionário docente: percepção dos professores sobre o trabalho interdisciplinar na escola .....                         | 116 |
| Figura 5 - Questionário discente: percepção dos alunos acerca da participação discente nos conselhos de classe .....                 | 123 |
| Figura 6 - Questionário discente: percepção dos alunos quanto à mudança de comportamento (dos alunos) após o conselho de classe..... | 125 |
| Figura 7 - Questionário discente: percepção dos alunos quanto à mudança dos professores após o conselho de classe .....              | 126 |
| Figura 8 - Questionário docente: percepção dos professores acerca da participação discente nos conselhos de classe (2).....          | 128 |
| Figura 9 - Questionário docente: percepção dos professores quanto à avaliação do trabalho docente.....                               | 143 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>14</b>  |
| <b>1 METODOLOGIA .....</b>                                                                                | <b>21</b>  |
| 1.1 Contextualizando a escola .....                                                                       | 22         |
| <b>2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....</b>                                              | <b>32</b>  |
| 2.1 A organização do trabalho pedagógico em sentido amplo: o Projeto Político-Pedagógico.....             | 37         |
| 2.2 A avaliação enquanto categoria central da organização do trabalho pedagógico em sentido restrito..... | 41         |
| 2.2.1 O Conselho de Classe enquanto espaço avaliativo: os desafios da materialização do instituído.....   | 61         |
| 2.2.1.1 Um breve histórico dos conselhos de classe no Brasil.....                                         | 62         |
| 2.2.1.2 O conselho de classe em foco: Revisão de literatura.....                                          | 65         |
| <b>3 A PESQUISA .....</b>                                                                                 | <b>83</b>  |
| 3.1 Conselho de classe Inicial.....                                                                       | 83         |
| 3.2 Conselho de Primeira Escala .....                                                                     | 86         |
| 3.3 Conselho de Segunda Escala .....                                                                      | 89         |
| 3.4 Conselho de Terceira Escala.....                                                                      | 95         |
| 3.5 Conselho de Quarta Escala/Conselho de Classe Final.....                                               | 99         |
| 3.6 O que dizem os sujeitos .....                                                                         | 106        |
| 3.6.1 Conselho de classe e trabalho coletivo .....                                                        | 107        |
| 3.6.2 Conselho de classe e democratização do espaço .....                                                 | 119        |
| 3.6.3 Conselho de classe e sua configuração.....                                                          | 132        |
| 3.6.4 Conselho de classe e avaliação .....                                                                | 137        |
| <b>4 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                                                        | <b>147</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                       | <b>148</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                   | <b>154</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                    | <b>160</b> |

## INTRODUÇÃO

Sou professora e, atualmente, faço parte do quadro de servidores efetivos das redes municipal (Goiânia) e estadual (Goiás) de ensino.

Há muito tempo, os aspectos relativos à avaliação da aprendizagem têm me provocado inquietações. Nos tempos de aluna do ensino básico e também no ensino superior, afligia-me essa etapa do processo pedagógico. Após ingressar na licenciatura, aprofundi meu estudo acerca do processo de avaliação da aprendizagem. Percebia que as relações, de naturais e cotidianas, se tornavam tensas nos momentos avaliativos. Essas tensões se estendiam para o conselho de classe, onde a avaliação é discutida. Foi então que comecei a me interessar pelo conselho de classe, pela avaliação da aprendizagem e pela organização do trabalho pedagógico.

Vários foram os conselhos de classes dos quais participei. Minha participação neles se deu principalmente como regente de sala de escola pública, porém também já participei como professora regente em escola privada. Outras participações em escolas públicas foram na função de professora de apoio pedagógico para alunos da inclusão e, atualmente, na função de coordenadora pedagógica. O que pude perceber nessas reuniões foi a diversidade de metodologias utilizadas na execução dos conselhos, mas uma característica presente em todos foi a forma como a avaliação da aprendizagem era tratada por todos, principalmente no que diz respeito às notas dos alunos.

Como professora de Educação Física, me sentia extremamente desvalorizada com o desdém direcionado à disciplina. Já fui dispensada de participar das reuniões de conselhos de classe sob o argumento de que a “Educação Física” não tinha peso para a reprovação do aluno, como se o conselho de classe se resumisse a isso.

Algumas outras experiências relativas ao conselho de classe que vivenciei me incomodavam pela natureza do ritual. Presenciei conselhos de classe em que os alunos tinham suas vidas escolares fadadas ao fracasso no 2º e 3º bimestres, pois as discussões já encaminhavam para a sua reprovação. Em outra experiência, os professores restringiam-se à leitura das notas (escolares) referentes ao bimestre, e a equipe pedagógica gestora as registrava, dessa forma, o conselho somente legalizava as decisões *a priori*. Não discutíamos sobre os alunos ou sobre o nosso

próprio trabalho. Em outra experiência, a escola ignorava a data assegurada no calendário escolar para o dia do conselho, sendo que nesta data era prevista a reunião com o coletivo de professores e os alunos dispensados para a realização do conselho de classe coletivo. Nesta escola, não houve conselho de classe. Houve uma reunião entre um professor regente por vez, juntamente com a coordenação pedagógica. E, na data assegurada no calendário para o conselho de classe, os professores faziam outras tarefas (limpavam armários, organizavam a decoração das salas, faziam as tarefas para os alunos etc.).

A minha experiência até me tornar professora era a visão de aluna, e foi ela que perdurou por um tempo, inclusive após ingressar na escola enquanto professora. Esse campo de conhecimento não foi abordado na faculdade, e até mesmo as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, em que poderíamos problematizar os conselhos de classe, foram escassas.

De forma geral, a avaliação esteve presente como categoria central nos conselhos de classe, e as minhas inquietações foram aumentando ao longo da minha trajetória profissional. Fiz duas pós-graduações *lato sensu* em diferentes áreas (Orientação Educacional – FABEC, e Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – FABEC) e percebi que, ainda que eu estivesse aprofundando o estudo sobre a avaliação da aprendizagem, minhas práticas continuavam presas ao modelo tradicional de avaliação, que se demonstravam autoritárias e classificatórias (LUCKESI, 2008).

Buscando minha qualificação profissional, me inscrevi como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física Escolar. Nesta disciplina, o tema da avaliação foi amplamente discutido, me instigando a continuar o estudo do tema. Considero como divisor de águas na minha trajetória enquanto professora-pesquisadora a apreciação e discussão do filme *Entre os muros da escola* (*Entre le murs*)<sup>1</sup>. Foi a partir desse momento que delimitei minha

---

1 No começo do ano letivo, o professor François Marin sabe que tem um difícil trabalho pela frente. Dando aulas de francês para um grupo de filhos de imigrantes de um colégio na periferia de Paris, ele tem que lidar com muitos conflitos além do simples aprendizado de seus alunos da 7ª série. Depois de uma reunião de conselho de classe, duas alunas passam a fazer intrigas sobre o que foi falado contra alguns dos estudantes. A aula de Marin, então, se torna um centro de discussões sobre a relação aluno-professor. Quando ele acaba perdendo a cabeça e passa dos limites.

linha de pesquisa na avaliação da aprendizagem, com o recorte no conselho de classe.

Minha concepção de avaliação da aprendizagem e conselho de classe possui um viés diferente de outrora. Não consigo perceber a avaliação e o conselho de classe enquanto um momento isolado da prática educacional. Eles fazem parte de um processo, de um trabalho pedagógico que está inserido no contexto escolar que determina e é determinado pelo meio social. Por esse motivo, também possuem diferentes concepções, pois traduzem uma visão de homem, mundo e sociedade.

Tenho defendido que a avaliação da aprendizagem deve ser contraposta à verificação da aprendizagem ou avaliação tradicional, que é classificatória, excludente e que resulta nos pareceres aprovado/reprovado. A avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, formativa, processual (LUCKESI, 2008; VASCONCELLOS, 2000). É nesse contexto que inserimos o conselho de classe enquanto “uma das instâncias formalmente instituídas na escola, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno” (DALBEN, 1992, p. 16).

Quando problematizo o conselho de classe e a avaliação da aprendizagem, mais uma vez problematizo a escola, e falar sobre a escola enquanto espaço de produção e reprodução social não é novidade. Para Mészáros (1981), a educação na escola capitalista possui duas funções: a qualificação e o controle político, ou seja, a qualificação da mão de obra do trabalhador para o mercado de trabalho e o controle político com o intuito de harmonizar (controlar) a sociedade vigente. Consequentemente, a intencionalidade é a reprodução do modo de produção. Nesta perspectiva, a avaliação tem assumido a função de manutenção das desigualdades (FREITAS, 2012) e o conselho de classe pode estar contribuindo para essa perpetuação.

Sobre a avaliação da aprendizagem, é preciso trazer outro elemento, o estudo por pares dialéticos. De acordo com Freitas (2012), a categoria avaliação deve ser analisada pelo par dialético avaliação/objetivo, pois são duas categorias intrínsecas e determinantes e que repercutem no outro par dialético, conteúdo/método. Nossa preocupação é desnudar o real objetivo que a escola tem cumprido, ainda que não declarado, e o papel que a avaliação adquiriu, garantindo e legitimando a exclusão e a seleção.

---

Fazem parte dessa trama o contexto: violência, alunos com problemas familiares e sociais, e tensões étnicas entre os alunos.

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que, na escola capitalista, os conhecimentos escolares são delimitados pela classe dominante de acordo com a necessidade por ela apresentada. Desse modo, se não houver movimentos de resistência, ficaremos presos num círculo vicioso, pois essa mesma escola traduzirá a desigualdade econômica em desigualdade educacional, que se refletirá novamente em desigualdade econômica. Trata-se de uma lógica iníqua segundo a qual, para manter o *status quo*, a classe dominante inculca nos sujeitos, ainda que não pertençam a ela, necessidades contrárias às suas reais necessidades. Trazendo para o âmbito educacional, o aluno da classe trabalhadora que consegue, apesar de toda dificuldade imposta, atingir um grau mais elevado de instrução, tende a incorporar e reproduzir o ideário da classe dominante, que é contrário à suas origens (BOURDIEU, 2014).

Para os autores mencionados, a sociedade vigente tende a se reproduzir tendo como princípio a exclusão, o afunilamento de acesso às classes elitizadas e a reprodução do modo de produção.

Aprofundar o conhecimento sobre os trâmites do conselho de classe trará apontamentos para uma nova prática, pois se percebeu a escassez no estudo tanto na categoria *per si*, quanto na importante relação com o par dialético avaliação/objetivos. O estudo crítico da relação da categoria “conselho de classe”, contida em outra categoria, “organização do trabalho pedagógico”, tensiona as relações sociais vigentes nas unidades educacionais.

O presente estudo busca responder à seguinte pergunta: como é realizado o conselho de classe no CEPAE/UFG, e quais as suas implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico? Nosso objetivo geral é: verificar e analisar como é realizado o conselho de classe no CEPAE/UFG e suas implicações na avaliação da aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico.

As questões norteadoras desse estudo são: quais sujeitos sociais estão envolvidos no conselho de classe? Quais as concepções esses sujeitos têm do conselho de classe e de que forma se concretiza sua participação? Qual a proposta os documentos do CEPAE/UFG trazem para a realização dos conselhos de classe e como eles têm se organizado? Qual par dialético Objetivos/Avaliação ou Conteúdo/Método se evidencia no conselho de classe? Nesse sentido, apontamos como objetivos específicos: a) identificar os sujeitos sociais envolvidos no conselho

de classe e analisar a concepção que estes têm sobre o que é o conselho de classe; b) analisar a forma como os sujeitos participam do conselho de classe; c) analisar como é organizado o conselho de classe e sua coerência com o projeto pedagógico da escola; d) identificar e analisar que par dialético (Objetivos/Avaliação ou Conteúdo/Método) se evidencia no conselho de classe.

Este estudo foi realizado no CEPAE/UFG, nas turmas de 9º ano da segunda fase do ensino fundamental. A escolha da unidade educacional se deu a partir de uma reflexão entre orientador e orientanda dentro dos princípios estabelecidos pela própria teoria pedagógica, método de pesquisa e acessibilidade dos sujeitos.

As turmas escolhidas foram as do 9º ano, por ser esse o ano em que encerra o ciclo do ensino fundamental e se inicia um novo ciclo educacional, o ensino médio.

Este estudo, que se caracteriza como uma pesquisa de campo com delineamento no estudo de caso, utilizou a observação dos conselhos de classe, a aplicação de questionário semiestruturado e a análise documental (projeto político-pedagógico e resoluções) como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos convidados a participar foram todos os professores que lecionam nas duas turmas do 9º ano, A e B, tendo sido convidados também coordenador, psicólogo, assistente técnico administrativo e alunos. A estes sujeitos foram garantidos os direitos como participantes da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos que foram assinados por eles e pela pesquisadora.

O instrumento “questionário” adotado para esse estudo foi disponibilizado por meio de uma plataforma virtual. Pretendia-se dinamizar a participação dos docentes e garantir-lhes mais uma vez o anonimato, visto que essa já era uma postura garantida pelos termos de consentimento a eles apresentados. Os participantes da pesquisa foram comunicados via e-mail nos meses de outubro e novembro de 2017 sobre a importância da sua participação por meio do questionário. Foram convidados, dentre os funcionários da escola, 18 participantes, sendo eles um coordenador pedagógico, uma assistente técnica, um psicólogo e 15 professores que ministram aula no 9º ano A e B. Desse total de participantes, 11 responderam ao questionário, não havendo identificação de sua pessoa ou função à qual estão vinculados.

Para os discentes, a dinâmica foi diferente. Em acordo com o professor de Geografia, que cedeu uma aula em cada turma, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para responder às perguntas. A média por turma é de 30 alunos. Conseguimos um total de 51 alunos participantes da pesquisa por meio do questionário, representando um percentual de 85%. Os dados coletados por via desse instrumento serão abordados posteriormente, quando for realizada a análise de dados da pesquisa.

A partir dessas considerações é que se constituíram os cinco capítulos desse trabalho. O capítulo 1, intitulado “Metodologia”, esboça os caminhos trilhados pela pesquisa e a caracterização da escola. Neste tópico, encontra-se a justificativa da opção pelo método qualitativo ancorado no materialismo histórico e dialético como pressuposto para compreender e desvelar os fenômenos escolares dentro da sociedade capitalista.

O capítulo 2, intitulado “A organização do trabalho pedagógico na escola”, vem situar o trabalho pedagógico em dois níveis. Primeiramente, abordamos a organização do trabalho pedagógico no sentido amplo, ou seja, na conjectura de toda a escola, e depois no sentido restrito, ou seja, nos desdobramentos da sala de aula, onde se acirram as contradições do par dialético avaliação/objetivos e os desdobramentos dos conselhos de classe. A fundamentação teórica deste capítulo é ancorada em autores que adotam uma perspectiva crítica, como: Dalben (1992, 2004), Freitas (2012), Luckesi (2008, 2011), Vasconcellos (2000, 2014), Veiga, I. (1995, 2001), Villas Boas (1998, 2010).

O capítulo 3, “A pesquisa”, é composta pelos dados encontrados na pesquisa de campo, seguidos pela análise. É nesse capítulo que confrontamos teoria e prática, entendendo ambas como indissociáveis. Colocamos os dados à luz dos estudos publicados e tentamos cumprir nossos objetivos traçados, desvelando as implicações do conselho de classe com a avaliação da aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

O capítulo 4, denominado “Produto Educacional”, traz a exigência do mestrado profissional, o produto acadêmico, como pré-requisito para a conclusão desse curso de pós-graduação *stricto sensu*. Esse tópico esboça uma proposta concreta de trabalho, com abordagem ao tema estudado, utilizando a plataforma virtual *Moodle*. A proposta é incentivar o estudo do tema, além de mediar discussões pontuais antes e após a realização dos conselhos de classe.

Por fim, nas “Considerações finais”, trago uma conclusão sugerida a partir da pesquisa realizada. O que podemos afirmar é que o conselho de classe no CEPAE está pautado na categoria da avaliação da aprendizagem enquanto elemento burocrático e técnico, comprometendo as reflexões do processo pedagógico da escola, desconectado do par dialético objetivos/avaliação e com a participação centrada nos funcionários da instituição.

## 1 METODOLOGIA

Quando nos propomos a pesquisar um determinado fenômeno, escolhemos também o caminho a ser percorrido. Esse caminho reflete a postura do pesquisador perante o objeto, pois aponta as concepções de mundo, homem e sociedade adotadas por ele. Portanto, a escolha do método não foi neutra, está imbricada de valores. Desse modo, faz-se necessário o posicionamento pelas escolhas desse estudo.

O procedimento metodológico deste estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa com o delineamento no estudo de caso. Segundo Gil (1999, p. 72-73), “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Dentre as características do estudo de caso ressaltadas por Ludke e André (1986), achamos importante ressaltar que:

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

A análise dos dados está embasada na abordagem materialista histórico-dialética. De acordo com Frigotto (2006, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Kosik (1976) esclarece que a dialética trata da “coisa em si”, mas que esta “coisa em si” não manifesta sua essência de imediato ao homem e que, para compreender a realidade na sua essência, é necessário fazer um *detour*. Para Frigotto (2006, p. 79), *detour* implica “superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais”.

Neste viés, busca-se estudar os conselhos de classe para além das aparências, pois essa é uma condição do método dialético. Somente compreendendo os fatos em suas várias dimensões (histórica, política, econômica,

social, cultural, educacional etc.) será possível alcançar a essência, ou seja, desvelar o objeto, neste caso, o conselho de classe.

Após desvelado o objeto, é preciso ter o compromisso com a transformação da realidade, pois partimos de uma relação que é concreta, o problema está dado, é real e, neste caso, ocorre na escola. Ao eleger esse método como o mais coerente, por ter um compromisso social, faz-se necessário chegar à essência do problema, refletir, analisar, problematizar no intuito da transformação.

De acordo com Marx (2013):

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (p. 28, grifo do autor).

Dito isso, o método da pesquisa e o método da exposição devem estar em harmonia, porém, é necessário distingui-los para nos isentarmos dos *a priori*. O objeto deve se expor durante a pesquisa, se revelar, desnudar-se, ou seja, cabe ao pesquisador desmascará-lo.

Nessa perspectiva de desvelamento do objeto, utilizamos como instrumentos metodológicos a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo, a coleta de dados por meio da observação dos conselhos de classe durante o ano de 2017, o questionário virtual semiestruturado com os professores/funcionários e alunos, além da análise documental do Projeto Político-Pedagógico, dos planos de ensino dos professores e dos documentos da legalidade da instância pesquisada – Resolução nº 02/2003 e Resolução nº 32/2014<sup>2</sup>.

### 1.1 Contextualizando a escola

Este tópico trará uma breve contextualização do CEPAE/UFG, sua origem e a tendência para onde tem apontado, na tentativa de compreender a lógica de sua atual organização do trabalho.

---

<sup>2</sup> A Resolução nº 02/2003 refere-se ao processo avaliativo discente e a Resolução nº 32/2014 refere-se ao regimento interno do CEPAE.

O CEPAE, ao iniciar suas atividades, ainda se chamava Colégio de Aplicação (CAp) e adotava os mesmos princípios dos demais CAp que se instituíram no país a partir de 1948. Apesar do primeiro Colégio de Aplicação se concretizar em 1948, os anos precedentes foram cruciais para sua efetivação. Os estudos sobre a implantação do CAp apontam que sua criação se deu em 1945, por meio de uma reivindicação da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo que a obrigatoriedade para que todas as Faculdades de Filosofia tivessem um Colégio de Aplicação contribuindo para a formação docente veio através do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946 (SILVA, 2015; VARIZO; FERREIRA, 2010).

Conforme Varizo e Ferreira:

Em 1948 é criado o primeiro Colégio de Aplicação do Brasil na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (hoje designada Universidade Federal do Rio de Janeiro) com a função de ser campo de demonstração e experimentação de métodos psicopedagógicos estudados pelos alunos dos cursos de licenciatura. Por ser subordinado ao Departamento de Didática, coube ao chefe do Departamento a função de diretor do mesmo (2010, p. 24).

O CAp da UFG surgiu em 1966 como órgão suplementar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com a reforma universitária iniciada em 1968, houve o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em duas unidades, sendo uma o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e a outra unidade a Faculdade de Educação (FE). O CAp da UFG, nessa divisão, se vinculou como órgão suplementar da Faculdade de Educação. Neste contexto, o CAp iniciou suas atividades<sup>3</sup> no mesmo prédio da FE, ficando subsidiada a ela até 1980, quando foi transferido para um novo prédio, este situado no Campus II da UFG (VARIZO; FERREIRA, 2010).

Neste período, o CAp estava vinculado à Faculdade de Educação, portanto os professores concursados do CAp estavam sendo requisitados para migrar para outros setores da universidade. Isso provocou uma modificação no regime de ingresso no CAp, ficando determinado daí em diante que os professores deveriam ingressar por meio de um concurso na categoria de docentes de Ensino Médio (VARIZO; FERREIRA, 2010).

Em 1994, o CAp, sob a Portaria nº 0063, torna-se oficialmente CEPAE, desvincula-se da Faculdade de Educação, vinculando-se então à Pró-Reitoria de

---

<sup>3</sup> As aulas do Colégio Aplicação tiveram início em 5 de março de 1968 para duas turmas da 1ª série do Ginasial e, no dia 18 de março, com o 1º ano do curso Normal.

Graduação. A transformação do CAP em CEPAE seria mais um reconhecimento das atividades em si do que uma verdadeira transformação, porque até então o trabalho já estava sendo desenvolvido na perspectiva acadêmica (VARIZO; FERREIRA, 2010).

Voltando à gênese do CAP no tocante aos discentes. Nos anos iniciais, a quantidade de vagas ofertadas foi maior que a procura, portanto, o acesso à unidade educacional não era controlado, porém, com a popularização da instituição, houve a necessidade de controlar/selecionar a forma de ingresso, já que a procura aumentou e o número de vagas tornou-se insuficiente. Por esse motivo, implantaram-se os exames de admissão como forma de seleção e preenchimento das vagas (VARIZO; FERREIRA, 2010).

Com o surgimento de críticas acerca da forma de ingresso por exames, considerada por muitos como uma elitização do ensino público que favorecia um determinado público, optou-se no início da década de 80 pelo ingresso na instituição por meio de sorteio. Com essa nova forma de ingresso, metade das vagas era destinada para filhos de servidores da universidade e a outra metade para os membros da comunidade (SILVA, 2015).

Nesse formato de admissão, ainda permanecia o privilégio por parte dos filhos dos servidores. Porém, a Resolução 001/88 determinou que, para a democratização do acesso, deveria haver uma distribuição igualitária de vagas. Dessa forma, o ingresso dos discentes passou a ser por meio de sorteio sem cotas, logo, com igualdade de oportunidade a todos (SILVA, 2015).

O CEPAE é uma escola de Educação Básica que abarca: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*<sup>4</sup>. São duas turmas para cada ano da educação infantil ao ensino médio.

O CEPAE também tem o compromisso com o estágio curricular, a pesquisa, o núcleo de pesquisa e a extensão tanto da UFG quanto de outras parcerias, o que é expresso no artigo 3º do seu regimento (CEPAE, 2013).

---

4 A pós-graduação *lato sensu* atende à modalidade presencial e à distância com um campo diversificado de atuação. Suas primeiras turmas datam de 1998 (VARIZO; FERREIRA, 2010). A pós-graduação *stricto sensu* denominada PPGEEB/UFG surgiu da necessidade do CEPAE em expandir o seu campo de atuação, esse foi o principal fator para que idealizassem o oferecimento de um curso em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2008, a ideia do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) se consolida com a aprovação formalizada dos Conselheiros. Em 2013, houve a seleção da 1ª turma do PPGEEB/CEPAE/UFG realizada no início do ano.

Na parte da produção científica, o CEPAE se compromete com a publicação de textos acadêmicos em uma revista de sua responsabilidade chamada *Polyphonía*. A revista passou por uma reconfiguração e alteração do nome, pois era anteriormente intitulada *Revista Solta a Voz*. Nela é publicada uma gama de artigos produzidos por professores e pesquisadores.

O quadro de funcionários do CEPAE é composto de 71 professores efetivos, 23 substitutos e 27 técnicos administrativos em educação.

Quanto ao corpo docente do CEPAE, este é constituído em sua grande maioria por professores da UFG da carreira de magistério superior e do ensino básico técnico e tecnológico<sup>5</sup>, que executam “atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientação/supervisão a alunos de Graduação e Pós-Graduação da UFG e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas” (CEPAE, 2013, p. 9).

Quanto ao número de alunos, a escola, no ano de 2017, atingiu um total 800 alunos matriculados. Deste total, 60 alunos participaram da pesquisa, pois compunham as turmas de 9º ano, sendo 30 alunos da turma A e 30 alunos da turma B.

O CEPAE é regido pelo Projeto Político-Pedagógico, PPP/2013, pelo Regimento aprovado pelo Conselho Universitário de 2014 (CONSUNI Nº 32/2014) e pelas Resoluções 02/2003, 01/2010, 03/2010, XX/2013, 01/2015, 02/2015, 01/2016, 02/2016, 03/2016, 04/2016, sendo do nosso interesse a resolução 02/2003.

O Projeto Pedagógico do CEPAE, como assim se denomina, disponibilizado à época da pesquisa, no site da instituição, não estava atualizado desde 2013<sup>6</sup>. O documento afirma que o Projeto Pedagógico norteia os “objetivos do processo de apropriação de conhecimentos em suas dimensões culturais, políticas e pedagógicas” e que sua construção deve ser coletiva e ativa, ou seja, ele deve “ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar” (CEPAE, 2013, p. 4).

---

5 No ano de 2013, com a incorporação da antiga Creche como Departamento de Educação Infantil (DEI), também incorporou os docentes que lá trabalhavam, passando estes a pertencer ao quadro docente do CEPAE. Portanto, nove docentes pertencem à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

6 É importante ressaltar que em 2018 a Proposta Pedagógica foi atualizada pelo grupo, no entanto, não foi a que analisamos para esse estudo.

O Projeto Pedagógico da instituição compreende que os sujeitos possuem diferentes visões de mundo, homem e sociedade, portanto, não está engessado em um único pressuposto filosófico, respeitando:

As diferentes concepções teóricas [que] podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético (CEPAE, 2013, p. 12).

Ainda que os pressupostos filosóficos sejam diferentes, o documento prima pelo trabalho coletivo, pela leitura crítica da realidade e pela transformação social. Deste modo, o objetivo do Projeto Pedagógico é:

[...] possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem à compreensão das contradições que permeiam esses saberes, e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento (CEPAE, 2013, p. 13).

O documento mostra-se dessa forma em sintonia com os objetivos das teorias críticas e progressistas da educação, o que se observa pela redação do seu texto, que faz referência às abordagens sociointeracionista e sócio-histórica. Entretanto, o documento esboça também que não está embasado unicamente em um pressuposto filosófico, respeitando “as concepções de mundo, de sociedade, de homem, indivíduo que cada membro que participa de sua materialização defende” (CEPAE, 2013, p. 12).

Outro documento orientador das ações da instituição é o Regimento CONSUNI Nº 32/2014, que é composto de quatro títulos, subdivididos em capítulos, seções, artigos e parágrafos. Os títulos são: I – Das disposições preliminares; II – Da estrutura organizacional; III – Da comunidade escolar; e IV – Da estrutura e funcionamento pedagógico.

A organização administrativa expressa no documento está estabelecida conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Estrutura Organizacional

|                             |                           |
|-----------------------------|---------------------------|
| Órgão Superior Deliberativo | Conselho Diretor do CEPAE |
|-----------------------------|---------------------------|

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Órgãos de Direção       | Diretor do CEPAE<br>Vice-Diretor do CEPAE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Comissões Permanentes   | 1 - Comissão de Estágio Curricular (CEC)<br>2 - Comissão de Avaliação Docente (CAD)<br>3 - Comissão de Extensão e Cultura (CExC)<br>4 - Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD)<br>5 - Comissão de Monitoria (CM)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Coordenações            | 1 - Coordenação de Cursos de Educação Básica:<br>a) Coordenador da Educação Infantil<br>b) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Iniciais<br>c) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Finais<br>d) Coordenador de Ensino Médio<br>2 - Coordenação de Cursos de Pós-Graduação:<br>a) Coordenador de PG <i>stricto sensu</i><br>b) Coordenador de PG <i>lato sensu</i><br>3 - Coordenação de Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Departamentos de Ensino | 1 - Departamento de Língua Portuguesa<br>2 - Departamento de Educação Física<br>3 - Departamento de Artes<br>4 - Departamento de Língua Estrangeira – Inglês<br>5 - Departamento de Língua Estrangeira – Francês<br>6 - Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol<br>7 - Departamento de História<br>8 - Departamento de Geografia<br>9 - Departamento de Sociologia<br>10 - Departamento de Filosofia<br>11 - Departamento de Matemática<br>12 - Departamento de Biologia<br>13 - Departamento de Física<br>14 - Departamento de Química<br>15 - Departamento de Pedagogia<br>16 - Departamento de Educação Infantil<br>17 - Departamento de Multimídia Educativa |
| Setores Acadêmicos      | 1 - Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas:<br>a) Psicologia<br>b) Serviço Social<br>c) Técnicos em Assuntos Educacionais<br>d) Técnicos Desportivos<br>e) Técnicos em Laboratório<br>f) Outros Profissionais<br>2 - Setor da Biblioteca Escolar<br>3 - Setor de Administração<br>a) Secretaria Administrativa<br>b) Secretaria Acadêmica<br>c) Secretaria Executiva<br>4 - Setor de Administração da Pós-Graduação<br>a) Secretaria da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i><br>b) Secretaria da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i><br>5 - Setor de Administração da Educação Infantil                                                                               |

Por essa organização, vemos que o “Conselho Diretor do CEPAE é o organismo máximo deliberativo e de recurso da Unidade em matéria acadêmica, administrativa e financeira” (UFG, 2014, p. 7). A direção tem a incumbência de administrar, coordenar e supervisionar todas as atividades. Às comissões permanentes cabe a responsabilidade de articular os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela instituição. É na subdivisão das comissões que se encontra a articulação do CEPAE com as demais licenciaturas da UFG, por meio da Comissão de Estágio Curricular. A Comissão de Extensão e Cultura é a que articula os projetos de extensão desenvolvidos no CEPAE. A Coordenação Pedagógica da Educação Básica é responsável pela coordenação didático-pedagógica. Os departamentos de ensino são compostos por docentes na sua área de formação e têm como função principal “melhor desenvolver as atividades administrativas, acadêmicas e pedagógicas” (UFG, 2014, p. 16). Os setores acadêmicos estão vinculados à direção e são incumbidos de dar suporte técnico-pedagógico necessário para o desenvolvimento das atividades institucionais.

A concepção de avaliação expressa no documento CONSUNI Nº 32/2014 se coaduna com autores<sup>7</sup> críticos do estudo da avaliação. O artigo 95 do referido documento versa que a avaliação é um processo contínuo, diagnóstico, sendo passível de alteração, até mesmo de objetivos e métodos para a obtenção da aprendizagem pelo educando (UFG, 2014). O documento referenda uma outra resolução quanto ao processo da avaliação no quesito aprovação/reprovação. De acordo com a resolução, fica previsto que “a avaliação do rendimento escolar, a recuperação de estudos e os critérios de aprovação e reprovação, no Ensino Fundamental e Médio, serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE” (UFG, 2014, p. 28).

Portanto, é a Resolução 02/2003 o documento que respalda as normas da avaliação da aprendizagem discente do CEPAE. O documento, no Artigo 1º, declara que:

A avaliação do rendimento escolar compreenderá a avaliação contínua do aproveitamento e a apuração da assiduidade do aluno, subsidiada por observações, registro de resultados de trabalhos individuais ou coletivos, pesquisas, provas, autoavaliação e outros instrumentos técnicos selecionados pelo professor no decorrer do processo pedagógico, bem

---

<sup>7</sup> Luckesi, Vasconcellos, Hoffman, Freitas, Mendéz, Zákia. A avaliação será trabalhada no próximo capítulo.

como do registro de frequência às aulas e atividades programadas. (UFG, 2003, p. 1).

Os três artigos subsequentes tratam da composição da nota/níveis/conceitos expressos no quadro 2. “Art. 2º - A avaliação do aproveitamento do aluno deve ser contínua e expressa pelos seguintes níveis e pelos respectivos conceitos” (UFG, 2003, p. 1).

Quadro 2 - Quadro de Avaliação

| Níveis | Conceitos      |
|--------|----------------|
| A      | Excelente      |
| B      | Bom            |
| C      | Regular        |
| D      | Insatisfatório |
| E      | Insuficiente   |

Fonte: <http://bit.ly/2oID6Qw>

Portanto, o aluno é avaliado de acordo com conceitos que são gerados durante o final de cada escala. O documento destaca também uma quantidade mínima de três “fontes” para verificar o desempenho dos alunos, sendo que obrigatoriamente uma deverá ser a produtividade. “Entende-se por produtividade o envolvimento participativo do aluno em todas as atividades individuais ou coletivas programadas pelo professor, as quais visem o aprimoramento de seu processo pedagógico” (UFG, 2003, p. 2).

Outra determinação contida no documento 02/2003 é que, quando o percentual de 40% ou mais da turma atingir um conceito insatisfatório, há que se fazer uma busca das causas do fenômeno e tomar as devidas medidas para a solução do problema. Outros pontos importantes também estabelecidos neste documento dizem respeito à reposição das atividades avaliativas e ao processo de recuperação da aprendizagem.

Uma das medidas no processo de recuperação da aprendizagem que está diretamente relacionada ao conselho de classe é descrita assim:

na segunda escala, o professor que detectar alunos com dificuldades de aprendizagem deverá apresentar ao Conselho de Classe parecer descritivo das condições apresentadas pelo aluno e encaminhamentos para a

superação destas dificuldades, este parecer deverá ser, também, encaminhado aos pais e/ou responsáveis pelo aluno (UFG, 2003, p. 2).

Do nosso interesse em particular, o “conselho de classe” é aludido inicialmente nas especificações do cargo de direção, sendo estabelecido que cabe (à direção) “arbitrar sobre impasses de natureza pedagógica e administrativa, esgotadas as possibilidades de solução pelo Conselho de Classe” (UFG, 2014, p. 9). O documento também determina que é da competência da coordenação “convocar o Conselho de Classe para deliberar, em grau de recurso, as decisões tomadas anteriormente, julgando-as em prazo máximo de setenta e duas (72) horas após o recebimento do mesmo” (UFG, 2014, p. 13).

De forma específica, o conselho de classe é abordado ao longo dos artigos 31º ao 40º. É importante ressaltar a compreensão que se estabelece neste documento para a instância.

o Conselho de Classe é um organismo colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe instalada no ensino fundamental e médio do CEPAE, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo pedagógico e propor soluções que visem à melhoria do rendimento escolar do educando. (UFG, 2014, p. 13).

É importante também destacar o que é de sua competência:

I – analisar e avaliar a proposta pedagógica, em função dos objetivos propostos para o período letivo, a classe e os educandos individualmente, nos aspectos instrucionais, comportamentais e de valores e atitudes;  
II – reformular, se necessário, os objetivos e o planejamento das atividades de cada escala;  
III – promover a integração das disciplinas do currículo pleno da classe;  
IV – propor soluções para a melhoria da organização do trabalho pedagógico no âmbito geral da escola e em especial na relação professor-aluno em sala de aula. (UFG, 2014, p. 17).

O documento ainda menciona a possibilidade de interpor recursos às tomadas de decisões e estipula que, além dos conselhos de classe ordinários, poderá haver a execução de conselhos extraordinários com a participação de alunos e pais, que terão direito a voz.

O que se percebe dos documentos que regem o CEPAE, portanto, é um discurso de uma educação com o viés progressista, em que há a preocupação com a formação de sujeitos críticos. Os documentos também primam por uma escola enquanto espaço democrático, compreendendo a participação de alunos, pais e comunidade. Estas informações obtidas por meio dos documentos da escola serão

confrontadas com os dados encontrados na pesquisa e que serão discutidos no capítulo 3.

## 2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Saber que a escola possui suas finalidades de acordo com o modo de produção no qual está inserida, neste caso dentro de uma sociedade capitalista, é essencial para compreender a organização do trabalho pedagógico das unidades educacionais, e quais seus reais objetivos. De acordo com Freitas (2012, p. 98):

[...] é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social.

Primeiramente é importante ressaltar que o modo de produção da sociedade, independente de qual seja, tende a construir e reconstruir meios para sua perpetuação (MARX, 2013). Na sociedade atual, capitalista, incumbiu-se à escola, perpetuar a lógica de reprodução do modo de produção.

Para compreendermos a escola que referenciamos, é necessário entender para além das teorias crítico-reprodutivistas<sup>8</sup>, pois, de fato, como esboçado por esses autores, a escola reproduz a sociedade, portanto, reproduz o modo de produção. A postura que assumimos está embasada em teorias denominadas progressistas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende não só o movimento de reprodução do modo de produção, mas que é no movimento dessa lógica que as contradições irão aparecendo e se desenvolvendo. Do contrário, a escola transformaria as desigualdades econômicas em educacionais, que, por sua vez, as converteriam em desigualdades econômicas (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Dessa forma, como afirmamos na página 12, embasados em Mészáros, a escola possui duas funções sociais, qualificar o trabalhador para a reposição da mão de obra e exercer sobre ele o controle político. Ambas as funções incorporam-se aos objetivos pedagógicos da escola. De acordo com Freitas (2012, p. 95),

É importante, então, discernirmos entre objetivos da escola (incorporação da função social seletiva) e objetivos pedagógicos em nível das matérias escolares. Não que os últimos estejam isentos dos primeiros, mas os últimos podem encobrir os primeiros.

---

<sup>8</sup> Ver SAVIANI: Escola e Democracia. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Nesta obra, o autor supera a visão de que a escola somente é reprodutora, mas também local de resistência e mudança.

Dito isso, remetemos à afirmação de Freitas (2012) sobre a seletividade da escola capitalista, que prepara de forma diferenciada para os postos de trabalho, ou seja, as classes mais privilegiadas caminham para profissões, em geral, mais valorizadas enquanto as classes menos privilegiadas caminham para profissões, em geral, menos valorizadas.

Essa divisão que ocorre na sociedade é esclarecida por Marx (2013). De acordo com ele, a divisão entre os que possuem a propriedade privada dos meios de produção e os que vendem a força de trabalho é o aspecto determinante da sociedade capitalista. Dessa divisão, dentre várias outras consequências, resulta a fragmentação do trabalho, pautado na dissociação entre teoria e prática. Tem-se então a dissociação do trabalho manual e intelectual, trabalho material e não material ou trabalho produtivo e improdutivo. Para este estudo, é importante compreender que o trabalho educativo do professor está classificado como trabalho improdutivo ou não material (MARX, 1978).

Entendendo primeiramente que trabalho, segundo Marx, é a relação entre o homem e a natureza, em que o primeiro age sobre a segunda para satisfazer suas necessidades e, ao transformá-la, se transforma, em um constante processo de construção e reconstrução da essência humana. A forma como o trabalho (e o trabalhador) foi historicamente construído e determinado pelo modo de produção, até os dias atuais, é o trabalho alienado, que separa o produto de seu produtor. O caráter ontológico do trabalho é subsumido pela dimensão alienada (MARX, 2013).

Da divisão entre trabalho produtivo e improdutivo resulta que o trabalho produtivo produz a mercadoria, enquanto mais-valia, da relação da troca/valor de uso. Já o trabalho improdutivo, apesar da possibilidade de produzir valor de uso e de troca, não produz a mais-valia. “A diferença entre trabalho produtivo e improdutivo (é) importante com respeito à acumulação, já que só a troca por trabalho produtivo constitui uma das condições da reconversão da mais-valia em capital” (MARX, 1978, p. 80).

O trabalho improdutivo ou não material, assim como conceituado por Marx (1978), pode desdobrar-se em duas possibilidades: a) em que o produto se separa do seu produtor, exemplo: livros, músicas, artes etc.; b) em que o produto não se separa do ato de produção. Saviani (2013, p. 12) afirma que “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos”.

Por esse motivo, o trabalho docente é classificado enquanto trabalho improdutivo, pois a mercadoria, nesse caso, o conhecimento, é produzida e consumida ao mesmo tempo (MARX, 1978; SAVIANI, 2013)<sup>9</sup>.

É na lógica da perpetuação da sociedade capitalista e do *ethos*<sup>10</sup> que fica imbricada a relação da educação enquanto trabalho improdutivo e relação secundária, sendo a produção material a relação primária.

Desse modo, o trabalho docente (improdutivo) seria o que prepara as pessoas que ingressarão no mundo do trabalho, onde aí, sim, farão uma produção “produtiva”. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 17):

A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Portanto, a organização escolar está disposta, tanto no que refere a sua forma quanto ao seu conteúdo, aos modelos de trabalho produtivo que regem a sociedade industrial. Ainda conforme Tardif e Lessard (2005, p. 24-25):

[...] a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva.

Essas características têm predominado nas instituições educacionais e regulamentado a forma como se organiza o trabalho pedagógico. Na contramão desse formato, está a superação da “organização na qual os trabalhadores estão separados uns dos outros e cumprem uma tarefa ao mesmo tempo completa e

<sup>9</sup> Saviani (2013) destaca que a produção não material, como no caso da educação, condiciona uma materialidade.

<sup>10</sup> Tardif e Lessard recorrem à definição de *ethos* de acordo com Lalive-d'Épinay, que remete a uma moral do trabalho em que “o ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres” (LALIVE-D'ÉPINAY, 1998, p. 58 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 16).

autônoma num local apartado dos outros trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 61).

A autonomia do trabalho docente não se desenvolve em seu trabalho isolado em sala de aula, ela só pode ser realizada em conjunto. Contreras (2002, p. 199) adverte que

sob o desejo de autonomia dos alunos e com o acordo e colaboração do grupo como base da relação, pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente [...] tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de se “arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações não isoladamente.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve ser articulada entre os professores e demais trabalhadores que atuam na escola, entre as disciplinas, os alunos e a própria realidade, na tentativa de rompimento com a forma de organização industrial arraigada na escola, que Tardif e Lessard (2005) evidenciam.

É por isso que o trabalho docente precisa compreender o que há de mais determinante, sabendo que, a cada momento histórico, as forças (re)produtivas interferem no projeto pedagógico de modo que ele satisfaça suas próprias necessidades (as delas). Kuenzer traz algumas contribuições nesse sentido ao salientar que cabe aos educadores,

[...] dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas (1998, p. 1).

Como ressaltado anteriormente, a contradição é inerente à sociedade capitalista. Contradição, de acordo com Kohan (2016, p. 1), é:

Categoria fundamental da lógica dialética. Seu extremo oposto é a identidade. Algo é idêntico quando não se pode distinguir uma diferença. Se existem distinções, a identidade se transforma em diferença. Se a diferença se aprofunda, há contrariedade e contraposição. Se a oposição se agudiza, a contrariedade se transforma em contradição. Nesse caso, os polos opostos já não são apenas diferentes, mas contraditórios e antagônicos (não podem se conciliar). Exemplos: a relação social do capital encerra a contradição antagônica entre empresários e trabalhadores. A crise do capitalismo constitui a exposição de múltiplas contradições antagônicas. A mudança e o movimento da história são produtos dessas contradições.

Portanto, o desenvolvimento das contradições é possível e viável. Ainda que a escola reproduza, ela também é uma “alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo” (KUENZER, 1997, p. 33), por isso não devemos condená-la ao descrédito. “Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta” (KUENZER, 1997, p. 33). Deste modo, caberia à escola ou seguir a lógica apregoada de manutenção do sistema econômico-social, ou combativamente estabelecer as possibilidades de ruptura dessa lógica iníqua.

Sabendo então do papel determinante da escola capitalista, faz-se necessário compreender outro elemento fundamental na inserção da organização do trabalho pedagógico da escola, a teoria pedagógica. Isto é, identificar a concepção que embasa a teoria pedagógica adotada pela escola, e que se desenvolve no trabalho coletivo dos profissionais da educação de uma determinada instituição. Essa teoria pedagógica também é norteadada por uma teoria da educação. A segunda abrange a primeira, pois a ela está reservada a incumbência de relacionar educação e sociedade a partir de um projeto histórico.

De acordo com Freitas (2012, p. 57): “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”.

A escola, portanto, está em constante relação com a sociedade, pois, como alerta Freitas (2012), ela não é uma ilha isolada do todo. Ela determina e é determinada pela sociedade em que está inserida. Logo, saber dos possíveis caminhos para a escola e da postura adotada por ela é fundamental para compreender a organização do trabalho pedagógico a que ela se propõe.

Entende-se, neste estudo, o trabalho pedagógico em dois níveis, micro e macro. No primeiro, é o trabalho restrito em sala de aula, entre professores e alunos, em que a avaliação é a categoria que reflete essa relação, enquanto o segundo é o trabalho desenvolvido na escola como um todo, abrangendo muito mais que a relação dos professores e alunos, são os desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico da e na instituição (FREITAS, 2012).

Freitas (2012), ao desenvolver o estudo da categoria da organização do trabalho pedagógico, dialogou com autores como André, Candau, Oliveira, Libâneo, Veiga, Wachowicz, Martins, Santos, que discutiam sobre a didática embasados em diferentes propostas pedagógicas (Didática Fundamental, Pedagogia Histórico-

Crítica e Pedagogia dos Conflitos Sociais). É por meio dessa discussão e de seus estudos que Freitas (2012) afirma que o termo didática deve ser subsumido por organização do trabalho pedagógico, pois ele compreende o todo da escola. Outra discussão que Freitas (2012) levanta é a organização do trabalho pedagógico da escola de acordo com dois pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Dessa forma, o autor questionou o destaque no par conteúdo/método que é dado pelas pedagogias supracitadas.

Freitas (2012) não desconsidera a importância do conteúdo/método, mas ressalta que este par é modulado por outro, avaliação/objetivos. Deve-se entender, portanto, que o par dialético avaliação/objetivos é relativo aos objetivos do ensino, ou seja, ao trabalho realizado no interior da sala de aula, e também relativo à escola como um todo.

Em relação ao conteúdo/método da escola, Freitas ainda destaca “três aspectos cruciais: a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola; e a *gestão da escola*” (2012, p. 97, grifos do autor). Esses três aspectos irão redundar diretamente na organização do trabalho pedagógico, portanto, assim como Freitas (2012), não podemos ignorá-los.

Dando seguimento ao trabalho, abordaremos em específico os dois níveis da organização do trabalho pedagógico. Essa subdivisão é apenas para caracterizá-los e explorar as especificidades, de modo algum entende-se que esses dois níveis da organização do trabalho pedagógico sejam fragmentados, desconexos e/ou descontextualizados, pelo contrário, eles são intrinsecamente conectados.

## **2.1 A organização do trabalho pedagógico em sentido amplo: o Projeto Político-Pedagógico**

Já discutidas as determinações do modo de produção da sociedade perante a organização do trabalho pedagógico na escola, propomos neste item o estudo do Projeto Político-Pedagógico, por ser ele o instrumento que concretiza o movimento dialético ação-reflexão-ação da organização do trabalho pedagógico na escola.

Dessa forma, ao estudarmos o Projeto Político-Pedagógico de uma determinada instituição, torna-se possível compreender “quais seus parâmetros

teórico-metodológicos e como se organiza o trabalho pedagógico, [e] o rumo da formação humana imprimido pela escola” (SILVA, 2015).

Na conceituação de Vasconcellos (2013, p. 17-18), o Projeto Político-Pedagógico é:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Veiga, I. (1995, p. 11) compreende que o Projeto Político-Pedagógico é a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Projetar é pressupor ação futura. “Projeto é uma palavra derivada do latim *projectu* que significa lançar para adiante” (VEIGA, I., 1995, p. 12). Político porque a educação tem um compromisso social, e pedagógico porque promove a formação do cidadão. Não pode haver dissociação da compreensão da dimensão político-pedagógica do projeto.

De acordo com Veiga, I. (1995):

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. (VEIGA, I., 1995, p. 13).

Afirmamos neste trabalho que a escola reflete as contradições do âmbito da sociedade, sendo que a escola pode produzir e/ou reproduzir as relações sociais.

Defendemos a escola em que se acirrem as contradições e que as desenvolva na busca de superações frente à atual organização escolar, que tem privilegiado uma parcela da sociedade<sup>11</sup>. A posição que assumimos é a mesma de Veiga, I. (1995, p. 15) quando ressalta que

[...] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle

---

11 Freitas (2012); Vasconcellos (2000, 2014); Saviani (2009, 2013); Silva (2015).

técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

A qualidade da escola para todos, que defende uma formação do trabalhador cada vez mais elaborada para se ajustar às demandas do mercado de trabalho, é uma qualidade defendida pelos que têm maiores privilégios, cabendo aos que não são privilegiados servir. Portanto, é uma qualidade meramente técnica e despolitizada (FREITAS, 2012). Esta qualidade está desarticulada de uma “teoria pedagógica compromissada com o interesse da maioria da população em solucionar os problemas da educação e do ensino escolar” (VEIGA, I., 1995, p. 14).

De acordo com Arroyo (s/d), a qualidade para todos em educação é

[...] sociocultural e passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais, pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocrática do conhecimento, alargando a função social e cultural da escola e a intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (ARROYO, s/d, p. 75 apud SANTOS, F., 2006, p. 47).

Não se pode defender a qualidade da escola somente para uma melhor preparação técnica para o mundo do trabalho. É preciso ter qualidade para todos, tanto técnica, quanto política, para o rompimento com o pensamento explorador e hegemônico das elites econômicas. A qualidade política remete a conteúdos, valores e fins, ou seja, “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p. 14 apud VEIGA, I., 1995, p. 17).

Freitas (2012) nos alerta para o combate tanto ideológico quanto político das propostas neoliberais.

Nesse processo, não poderemos aceitar nem a conceituação nem o projeto político embutido nessas propostas e nesses instrumentos. Esclarecendo melhor: não pode se recusar lutar pela qualidade de ensino, mas se pode demonstrar que o conceito liberal de qualidade de ensino é insatisfatório e, mais ainda, pode-se examinar os limites da proposta à luz dos determinantes históricos e sociais da escola. Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. (FREITAS, 2012, p. 140).

Portanto, na construção do Projeto Político-Pedagógico é preciso que haja, de acordo com Veiga, I. (2001, p. 56), quatro pressupostos: “unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade.”

A construção coletiva do projeto pedagógico da escola é fundamental para a coerência e a concretização de uma proposta democrática. Destarte, essa parceria entre os profissionais que atuam na escola e a comunidade escolar concretiza uma das formas de democratização imprescindíveis para uma escola que busque a emancipação dos sujeitos. Essa construção também precisa estar calcada na práxis, pois é na prática que surgem os elementos a serem reconduzidos por teorias pertinentes. Nesse formato, a dicotomia teoria e prática precisa ser superada, pois são interdependentes. Compreendida como práxis, as ações precisam ser coerentes, organizadas e em consonância com a teoria pedagógica defendida pelo grupo.

Dessa forma, na construção de um Projeto Político-Pedagógico, não basta estabelecer metas, é preciso saber o por que elas são necessárias e como iremos atingi-las. Nesse sentido, Veiga, I. (1995, p. 22) elenca “sete elementos básicos a serem apontados: a) finalidades da escola, b) estrutura organizacional, c) currículo, d) tempo escolar, e) processo de decisão, f) relações de trabalho e g) avaliação”.

É preciso que, juntamente com os pressupostos e elementos básicos supracitados, contemplem-se também os processos de *Elaboração* em três dimensões fundamentais, a saber “*Análise da Realidade, Projeção de Finalidades e Elaboração de Formas de Mediação (Plano de Ação)*” e os processos de *Realização Interativa*, que “implica a *Ação* (de acordo com o plano que foi elaborado), bem como a *Avaliação*” (VASCONCELLOS, 2013, p. 19, grifos do autor).

Construir e refletir sobre esses elementos é manter vivo o processo de ação-reflexão-ação necessário para o redimensionamento de um Projeto Político-Pedagógico preocupado com uma nova organização, em que seja possível para a escola se “desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, I., 1995, p. 33).

Assim como Veiga, I. (1995) enfaticamente propõe uma reorganização escolar que se desvencilhe da divisão do trabalho, da fragmentação e controle hierárquico, também Freitas (2012) proclama esse objetivo. Porém, Freitas (2012) insiste no trabalho material enquanto elemento fundamental para a educação. O

autor (2012, p. 99) afirma que “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material”. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo.

Freitas (2012, p. 100) continua:

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Esse movimento de mudança “luta e resistência” é de reestruturação interna na escola, ainda que na sua organização reflita os desdobramentos da organização social, por isso o resistir e lutar.

Mais uma vez, ressalto que compreendemos a organização do trabalho pedagógico nos dois níveis, pois “os objetivos reais da escola estão ‘impressos’ na organização do trabalho pedagógico global da escola e nas suas práticas avaliativas” (FREITAS, 2012, p. 255).

A delimitação do nosso trabalho, porém, se especifica na organização do trabalho pedagógico no aspecto restrito (ainda que determinado e determinando o aspecto amplo), pois as relações estabelecidas nos conselhos de classe são as referentes aos aspectos avaliativos da relação professor e aluno em sala de aula. Será este o aspecto abordado no próximo item.

## **2.2 A avaliação enquanto categoria central da organização do trabalho pedagógico em sentido restrito**

Para alcançar o nosso objeto de estudo, que é o conselho de classe, é crucial compreender a categoria da avaliação da aprendizagem, que se desdobra da relação professor-aluno-conhecimento e será expressa no conselho de classe. Antes de abordarmos o conselho de classe, propriamente dito, dialogaremos com os autores que estudam a avaliação.

Para iniciar esse diálogo, buscamos traçar uma breve trajetória histórica com base nos estudos de Sobrinho (2003). O autor esboçou uma periodização da

avaliação em cinco momentos históricos<sup>12</sup>, de acordo com a finalidade de cada um. No primeiro deles (as três primeiras décadas do século XX)<sup>13</sup>, a avaliação da aprendizagem estava pautada pelos preceitos positivistas, sendo utilizada como sinônimo de medição e com ênfase nas diferenças individuais. Nesse primeiro período, pode-se constatar a intrínseca relação da avaliação da aprendizagem com a psicologia, com a ampla difusão da cultura dos testes e medidas, sendo este o principal elemento da psicometria. Neste primeiro período, “a avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes” (SOBRINHO, 2003, p. 17).

No segundo momento, a avaliação foi instrumento de verificação do alcance ou não dos objetivos educacionais delineados previamente (o currículo). A referência dessa conexão entre avaliação e currículo surgiu em 1934, assinalada por Ralph Tyler. Nesta perspectiva, a avaliação não só regula o conhecimento a ser obtido, mas também a forma de se obtê-lo. A avaliação, por este viés, acaba estabelecendo “comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados” (SOBRINHO, 2003, p. 19). Neste período, os instrumentos de testes sofreram uma evolução por meio da incrementação tecnológica, tendo como objetivo primordial verificar as aproximações e os distanciamentos das metas traçadas anteriormente. Esse momento histórico coincide com a inserção da era industrial (início do século XX nos Estados Unidos), que reordenou a esfera econômica mundialmente. Portanto, a escola deveria estar vinculada à eficiência e à racionalidade exigidas pela nova necessidade econômica. Dessa forma, a avaliação tornou-se mais que medição do conhecimento, ela estava em função do aperfeiçoamento e reformulação do currículo de acordo com a economia fabril.

No terceiro momento, de 1946 a 1957, de acordo com a periodização de Stufflebeam e Shinkfield (SOBRINHO, 2003), tanto a avaliação quanto a educação sofreram um período histórico de descrédito. Esse período traz duas contribuições importantes para o campo da avaliação, “a publicação, em 1949, do livro de Tyler

---

12 O estudo de Sobrinho (2003) é pautado em obras americanas que fortemente influenciaram o território brasileiro. Dentre os autores se encontram: Stufflebeam e Shinkfield (1987), Guba e Lincoln (1982), Thorndike (1904), Tyler (1949), Cronbach (1963) e Scriven (1967).

13 Sobrinho (2003) chama a atenção que, antes da inserção dos testes avaliativos no meio educacional, ou seja, antes do início do século XX, eles eram amplamente explorados no âmbito da psicologia, sendo estes preceitos utilizados gradualmente como práticas avaliativas escolares.

(Basic Principles of Curriculum and Instruction publicado pela editora da Universidade de Chicago) e o significativo desenvolvimento de instrumentos utilizados em testes de alcance nacional ou estadual” (SOBRINHO, 2003, p. 21).

No quarto momento, a avaliação foi perversamente utilizada pela burocracia estatal como instrumento de culpabilização da escola, servindo para medir o desempenho dos alunos e a relação custo-benefício das instituições de ensino à luz dos investimentos realizados, ou seja, as escolas com baixo rendimento (medido pela avaliação) estariam gastando os financiamentos governamentais de maneira equivocada. Nesse período, a avaliação extrapolou a avaliação discente. Foram inseridos no conjunto avaliativo professores, instrumentos e conteúdos, entendidos então como agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, até então com enfoque positivista, começa a ser influenciada por outras correntes de pensamento (fenomenológica e qualitativa).

Sobrinho (2003) reconhece que, neste momento histórico, Scriven (1967) deixa uma grande contribuição para a avaliação escolar quando distingue “funções e objetivos”. Daí surge a ideia ainda hoje disseminada de “avaliação formativa” e “avaliação somativa”. A diferença consiste em: uma se preocupa durante o processo, podendo ser necessária a alteração do percurso – formativa; e a outra após a conclusão do processo, sendo a avaliação utilizada para quantificar o conhecimento obtido, pois as possibilidades de intervenção foram negligenciadas – somativa.

No quinto e último período, percebeu-se a importância adquirida pela avaliação no meio educacional, inclusive como objeto de estudo, e passou-se a considerar que o caráter qualitativo deveria sobrepujar o aspecto quantitativo, predominante nos outros períodos. Diante disso, foi introduzido na avaliação o julgamento de valor, na tentativa de superar o caráter diagnóstico e descritivo que embasava a avaliação.

Assim, para Sobrinho (2003, p. 25),

[...] a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a avaliação foi se complexificando e questionando os dados somente quantitativos, sendo estes insuficientes quando comprometidos com aspectos humanos e sociais.

A avaliação enquanto dimensão social, cultural e política não deixa de expressar uma concepção de educação, de ser humano e de mundo, portanto, defende interesses econômicos, políticos e sociais. Sua atual configuração tem demonstrado que, além de não contrariar as regras desta sociedade capitalista, contribui para sua manutenção (FREITAS, 2012). Como qualquer fenômeno dessa sociedade, que carrega em si as características desse modo de produção, tem-se em contrapartida e, em movimentação, a categoria da contradição, o que permite que a avaliação enquanto elemento da instância educacional, aliada a outros fenômenos sociais, possa instigar a transformação da sociedade. De acordo com Freitas (2012, p. 81),

a fonte de movimento é a contradição; as categorias devem, portanto, ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos – a luta dos contrários [...]. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado.

Ainda que a transformação precise acontecer em vários âmbitos, social, político e principalmente econômico, há que se trabalhar pelo viés da superação do modelo de organização econômica atual.

A afirmação de Vasconcellos (2000, p. 30) é muito pertinente nesse âmbito quando nos alerta para não “cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização social; na verdade, a escola apenas reforça e realimenta toda uma organização já existente – da qual ela não é a origem nem a causa principal”.

De acordo com Fernandes (2014), há uma ampla divulgação sobre novas perspectivas de avaliação da aprendizagem, mas que estão somente incorporadas ao discurso e não às práticas pedagógicas, ou seja, perante “novos” olhares de práticas avaliativas, o que se tem percebido no âmbito educacional é a predominância da verificação da aprendizagem e não da avaliação da aprendizagem.

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa fazer verdadeiro (...). A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito

retire dela consequências novas e significativas. O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...” (...). 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, 2008, p.92)

Nessa forma de compreender a avaliação, ou seja, de direcionar ou redirecionar o objeto, é que deve se pautar a avaliação. Porém, a ausência de neutralidade e os interesses por trás dessa categoria ainda permanecem. Segundo House,

[...] a avaliação não resolve todos os problemas, sequer os internos e próprios dela mesma, devido à multiplicidade de concepções e interesses de grupos participantes, e deixa muito claro que nem sempre ela serviu à democratização. Aliás, sabemos que a avaliação frequentemente tem servido aos propósitos de controle, fiscalização, seleção, hierarquização e exclusão. (apud SOBRINHO, 2003, p. 49).

Segundo Luckesi (2008), a concepção de avaliação da aprendizagem adotada pela escola deve ser ressignificada. No entendimento do autor, a escola não pratica a avaliação da aprendizagem como avaliação diagnóstica e guia para ordenação ou reordenação das ações pedagógicas. A escola pratica a verificação da aprendizagem por meio de exames e provas. Os exames/provas acabam seguindo as normas das pedagogias jesuítica e comeniana, possuindo características autoritárias e classificatórias, que, ao fim e ao cabo, são instrumentos de punição e castigo aos alunos.

Apesar desse suposto caráter de neutralidade, a avaliação defende interesses de classes, pois

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2008, p. 32, grifo do autor).

Em obra mais recente, Luckesi (2011) pontuou sobre o erro na interpretação da nomenclatura “avaliação da aprendizagem” enquanto sinônimo de exame. O erro consiste em falar em avaliação inclusiva ou avaliação diagnóstica, e/ou exame

seletivo, exame excludente e exame autoritário. Na visão do autor, ambos os conceitos com as citadas classificações se caracterizariam em um “pleonismo, uma tautologia” (LUCKESI, 2011, p. 197). Nesta compreensão, falar em avaliação ou exames seria o suficiente, já que o conceito em si abarca as características supracitadas. Apesar da compreensão do termo “avaliação da aprendizagem” ser abrangente, o que se tem visto na escola é a continuidade com a prática pautada por exames.

Ainda que os educadores e os demais envolvidos com a educação e com as práticas avaliativas tenham conseguido perceber a diferença entre avaliação e exame, nas ações cotidianas tem-se percebido um contrassenso. Luckesi (2011) afirma que isso seria causado pela resistência em transmutar o ato de examinar para o ato de avaliar. As razões para isso seriam:

1) a replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso dos exames em nossa vida; 2) as relações de poder administradas no espaço microssocial da escola que sustentam o modelo macrosocial; 3) os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino; 4) o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem (LUCKESI, 2011, p. 261).

O autor trata esses quatro fatores nessa ordem: do primeiro para o quarto, como do simples para o mais complexo. Dessa forma, é possível afirmar que a última causa é a mais determinante, ou seja, o fator causado pelas características do modo de produção social que ainda perdura. Essa formatação de educação e sua política de exames serviram às necessidades desse modelo societal e, se persistem, é porque ainda devem servir.

[...] somos herdeiros dessa história educacional e pedagógica da modernidade. No geral, praticamos exames de modo semelhante às propostas jesuíticas<sup>14</sup> e comenianas, sistematizadas nos séculos XVI e XVII,

---

14 Uma transcrição significativa e que suscita uma reflexão na atualidade é o ritual da avaliação que se segue: 1) *Presença dos alunos*: não pode faltar o dia da avaliação a não ser por motivo grave; 2) *Tempo para prova*: ouvir atentamente a explicação e os avisos. Ao sinal de silêncio ninguém deverá falar com mais ninguém; 3) *Preparação*: os alunos devem trazer seu material necessário para não pedir a ninguém o material emprestado; 4) *Forma*: a prova será de acordo com o nível de cada classe, escrita com clareza. 5) *Cuidado com os que se sentam juntos*: se porventura as duas composições estiverem idênticas ou semelhantes, ambas serão suspeitas não podendo averiguar quem copiou de quem; 6) *Saída da aula*: para evitar fraudes, se alguém necessitar sair da sala deverá deixar o que escreveu com o encarregado; 7) *Entrega das provas*: depois de entregue a prova não poderá ser devolvida para que o aluno reveja algum ponto que por ventura pode ter se equivocado, faça antes da entrega; 8) *Assinatura do nome*: escrever o nome na prova; 9) *Conclusões da prova*: entregue a prova já com seus pertences a fim de que se retirem do local imediatamente após sua entrega; 10) *Tempo*: se o tempo prescrito não for o suficiente para a

no momento da emergência da modernidade. São aproximadamente cinco séculos de cimentação de um modo de ser, o qual, por isso, se mostra de difícil remoção em curto espaço de tempo. Haverá ainda muito trabalho para que as resistências derivadas dessa história sejam substituídas pela aquiescência de novas formas de conduta, particularmente no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos. O trânsito da prática de examinar para a prática de avaliar na escola ainda demandará bastante investimento de todos nós (LUCKESI, 2011, p. 252).

Consequentemente, a adoção da nomenclatura avaliação e/ou alteração de instrumentos avaliativos não é suficiente para garantir a prática avaliativa, pois isso “implica mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver” (LUCKESI, 2011, p. 262).

Sousa (1991), concordando com Luckesi (2008), afirma que a função avaliativa não pode ser somente verificar se os objetivos traçados foram ou não atingidos, ou seja, não compreende a avaliação como produto final, com a avaliação culminando em aprovação ou reprovação. A avaliação

é, portanto, uma prática pedagógica que atende às necessidades do educador para indicar-lhes caminhos, refletir sua ação entre os alunos. Atribuir-lhe função classificatória, seletiva, discriminatória é desviá-la de sua função básica. Mais ainda, é transferir a responsabilidade do ensino para a avaliação. (SOUSA, 1991, p. 144).

Dessa forma, incumbe ao professor enquanto sujeito avaliador a concepção diagnóstica da avaliação no sentido de nortear as ações necessárias para garantir que o aluno aprenda. Os sujeitos/avaliados também necessitam participar desse processo, eles devem ser ativos no processo de superação das suas dificuldades de aprendizagem apontadas pela avaliação. De acordo com Sousa (1991, p. 149), “é o professor que domina o conteúdo, os critérios de desempenho que espera de seu curso. No entanto o aluno somente poderá avaliar a si mesmo com base nesses critérios se eles estiverem absolutamente esclarecidos”.

No processo de construção de uma nova concepção prática de avaliação, Vasconcellos (2000) compreende que esta carrega as determinações decorrentes do modo de produção vigente, sendo instrumento de controle, discriminação, seleção social e de inculcação ideológica. Por meio do instrumento da avaliação, a

---

conclusão da prova, entregue a mesma com o que foi escrito somente; 11) *Apresentação aos exames [orais]*: tragam os livros para o dia do exame, os alunos que não estiverem sendo examinados não poderão fazer sinais ou balbuciar aos interrogados, a não ser quando questionados (LUCKESI, 2011). Esse ritual foi descrito na *Ratio studiorum* (pedagogia jesuítica) no ano de 1599, ou seja, há 419 anos. Refletimos então sobre regras prescritas há quase meio milênio: quais ainda não perduram?

escola é utilizada por uma elite econômica que, pela via dos políticos que a representam no Congresso Nacional, definem as grandes políticas nacionais, visando reproduzir e manter as condições atuais que a favorecem.

Nesse viés, o autor chama a atenção para uma categoria profissional que, apesar de não ser a responsável pelas condições determinantes da avaliação, pode contribuir para uma nova práxis avaliativa, *o professor*.

De acordo com Vasconcellos (2000, p 41):

Nossa ênfase ao papel do professor, insistimos, não vem do fato de considerá-lo o grande responsável, mas da perspectiva que possa haver o crescimento do grau de consciência e o assumir do seu papel de agente histórico de transformação (articulado a outras frentes de luta).

Portanto, não se trata aqui de colocar o fardo da educação e da transformação social no professor, ou de culpabilizá-lo pelo fracasso dessa mudança. Nesse sentido, Vasconcellos (2000) traz, para além de reflexões, algumas alternativas no sentido de buscar a superação das práticas avaliativas atuais, sendo elas: 1) alterar a metodologia de trabalho em sala de aula; 2) diminuir a ênfase na avaliação classificatória; 3) redimensionar o conteúdo da avaliação; 4) alterar a postura diante dos resultados da avaliação; e 5) trabalhar a conscientização da comunidade educativa.

Vasconcelos (2000) salienta que são possíveis ações efetivas, por meio dos sujeitos (e aqui ele ressalta o papel do professor como principal, mas não o único desencadeador das ações), na resignificação do papel da avaliação da aprendizagem. Com relação à primeira proposta – alterar a metodologia e trabalho em sala de aula – o autor afirma:

[o educador] deve procurar desenvolver um *conteúdo mais significativo* e uma *metodologia mais participativa*, de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção [...]. *Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula*, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva sem sentido. (VASCONCELLOS, 2000, p. 55-56, grifos do autor).

Temos defendido nesse trabalho que a educação não é neutra e que a escola tem duas funções no atual modo de produção capitalista (formação de mão de obra e controle político), portanto, o conteúdo/método que a escola dissemina não pode divergir de seus objetivos. Ainda que a reconfiguração do panorama econômico exija cada vez mais indivíduos criativos e treináveis, eles precisam ser

subservientes ao capital. Portanto, ao professor cabe “o enfrentamento da alienação: trata-se de uma luta de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida” (VASCONCELLOS, 2000, p. 57).

Sobre a segunda proposta – diminuir a ênfase na avaliação classificatória – o autor pondera que

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; *avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento*, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto *no* processo. (VASCONCELLOS, 2000, p. 58-59, grifos do autor).

A avaliação, quando está relacionada à coerção pela nota, perde o sentido de diagnóstico, pois irá operar para uma finalidade (nota) e não um processo (aprendizagem). A avaliação “está relacionada ao processo de construção do conhecimento, que se dá através de três momentos: Síncrise, Análise e Síntese” (VASCONCELLOS, 2000, p. 59). Se preocupada com esse percurso do sincrético ao sintético, a avaliação será o instrumento para o professor saber quando for necessário redirecionar as ações pedagógicas.

O autor em questão aponta a adoção de algumas práticas cotidianas que podem contribuir no processo de descentralização da característica classificatória da avaliação. São elas: “não fazer ‘semana de prova’”; “não mudar o ritual” diário; proporcionar “diferentes oportunidades (estabelecer um número mínimo de avaliação)”; “diversificar as formas de avaliação”; “diversificar os tipos de questões”; “colocar questões a mais, dando opção de escolha para os alunos”; “substituir a ‘Folha de Prova’ por ‘Folha de Atividades’”; esclarecer “os critérios de avaliação que estão sendo adotados pelo professor”; “não pedir assinatura dos pais” (nas avaliações); “devolver todas as atividades para os alunos”, “não vincular reunião de pais à entrega de notas”, “realizar avaliação em dupla e/ou grupo”; “fazer avaliação com consulta”; “Elaborar avaliações interdisciplinares”; “alunos elaborarem sugestões de questões para a avaliação”; “eliminar uma das notas de um conjunto”; “não ter pedido especial para avaliação substitutiva (impresso, taxa)”; “não incentivar a competição entre os alunos” e sim combatê-la; “avaliação não ser elaborada por

terceiros”; e, ao adotar essas práticas, discutir sobre esse processo com os alunos (VASCONCELLOS, 2000, p. 64-66).

A terceira proposta é redimensionar o conteúdo da avaliação. Na perspectiva de Vasconcellos (2000, p. 66), “com relação ao conteúdo, coloca-se uma exigência básica: não fazer avaliação de cunho decorativo. A avaliação deve ser reflexiva, relacional, compreensiva”. Quanto aos conteúdos veiculados na escola, evidenciamos anteriormente que ele não é neutro, e que o conteúdo/método está modulado pelo par dialético avaliação/objetivos (FREITAS, 2012).

Nesse mesmo sentido, Bourdieu (2014) ressalta que o conteúdo não é neutro. O conteúdo valorizado na educação está a favor da elite econômica, ou seja, “favorece os mais favorecidos”. É na crítica ao sistema educacional meritocrático que Bourdieu (2014) formula a teoria do capital cultural, demonstrando que a herança cultural familiar é determinante no êxito escolar. Dessa forma, quanto mais elevada for sua origem social, maior será o êxito educacional alcançado pelos indivíduos, pois a cultura que é valorizada é uma cultura<sup>15</sup> aristocrática. Nesse formato, o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Assim, deve-se partir do princípio de que os alunos, devido às diferenças econômicas e sociais, terão também diferenças educacionais.

Portanto, Vasconcellos alerta os professores sobre o cuidado com o conteúdo que é cobrado em conjunto com a “construção” das notas, pois, muitas vezes, tem-se visto ênfase em aspectos que não contribuem com a formação do educando, como exemplo: a) cobrança de datas e fórmulas em avaliações de formas

---

<sup>15</sup> Em nota de rodapé, Bourdieu (2014) diz assim: “No centro da definição mais tradicional de cultura está, sem dúvida, a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido subjetivo da cultura objetiva interiorizada) ou, se se quiser, o saber, e a modalidade característica da posse desse saber, que lhe dá toda a significação e todo o valor. Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “ádua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos. (BOURDIEU, 2014, p. 61).

desconexas, a exigência de comportamento e participação vinculados às notas (VASCONCELLOS, 2000).

Quanto à quarta proposta, que consiste em alterar a postura diante dos resultados da avaliação, o autor diz o seguinte:

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la. (VASCONCELLOS, 2000, p. 74).

Alterar a postura diante da avaliação neste sentido anunciado pelo autor é sair do paradigma da avaliação classificatória e trabalhar com a avaliação no sentido de diagnóstico, de rever o que precisa ser feito para concretizar o processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, Vasconcellos (2000) ressalta que o erro deveria ser trabalhado como uma construção, uma etapa do processo e não como forma de penalização e indício de incompetência. Outras abordagens são: *conselho de classe* (no qual devem ser realizadas discussões de forma construtiva e coletiva e não como legitimação de notas); *recuperação* (como etapa que deve ser garantida aos alunos e não somente no cumprimento legal); e *reprovação* (ainda que ela persista em acontecer, que seja de forma democratizada, deve acontecer uma reflexão sobre o processo e as medidas tomadas no sentido inverso).

A quinta proposta, que diz respeito a trabalhar a conscientização da comunidade educativa, é assim descrita:

O educador deve lutar para criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais, superando o senso comum deformado a respeito da avaliação. O trabalho de sala de aula está inserido numa totalidade e é muito difícil se concretizar uma transformação quando o coletivo não está envolvido. [...] importantíssimo que se *deixem claros, aos alunos e pais, os critérios utilizados na avaliação*. (VASCONCELLOS, 2000, p. 80, grifos do autor).

A adoção dessas alternativas (qualquer uma delas) deve acontecer na práxis, pois sua incorporação no campo teórico sem a prática fica esvaziada e continua sem a necessária ressignificação. Além do mais, é preciso envolver os sujeitos partícipes nas discussões escolares, a superação deve acontecer em conjunto. A concretização de uma avaliação que supere de vez a exclusão só irá acontecer quando democratizarmos a sociedade. “Os educadores devem se

comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um novo projeto comum de escola e de sociedade” (VASCONCELLOS, 2000, p. 85).

Ao professor tem faltado compreender as dificuldades em promover uma avaliação mais qualitativa e menos excludente, pois “falta-lhe compreender as causas determinantes dessa situação, e especialmente sua participação nesse processo” (VASCONCELLOS, 2000, p. 33), já que o problema aparente não corresponde à essência.

O que há de ser explicitado então é que o problema da avaliação transcende aspectos técnicos e metodológicos. Ele é um problema político. A avaliação tem servido a interesses específicos de uma determinada parcela da sociedade. De acordo com Soares,

A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. (1982, p. 53 apud VASCONCELLOS, 2000, p. 30).

É preciso lembrar que as discussões sobre a avaliação não podem estar separadas do objetivo que ela resguarda. Segundo Sobrinho (2003), é preciso estar alerta “aos riscos da ingenuidade e para a necessidade de sempre termos clareza a respeito de a quem serve determinado tipo de avaliação” (SOBRINHO, 2003, p. 50). Portanto, a avaliação não é neutra, ela está imbuída de interesses sociais. De acordo com Sobrinho (2003, p. 93):

A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades. [...] Tanto pelo seu largo uso quanto pelos papéis que exerce e pelos efeitos que produz, ela tem uma enorme relevância social. [...] Se é eminentemente política e de amplo interesse social, muitos serão então os tipos de avaliação adequados a seus respectivos objetivos, seus efeitos são vários e podem ser contraditórios.

Enquanto ação política, Sousa (1991, p. 146) denuncia que

a avaliação do rendimento escolar tem sido utilizada, principalmente no ensino público, como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferindo ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso do aluno.

Sem deixar de compreender a contradição do caráter político da avaliação, cabe a nós entender que ela “tanto pode servir à democratização, como pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito” (FERNANDES, 2014, p. 94). A opção de Sousa entre essas duas alternativas fica evidente no trecho abaixo:

[...] considero a consciência de natureza política da avaliação, a compreensão da direção perversa que essa política tem assumido na prática escolar, um passo indispensável para os que buscam construir um processo avaliativo transformador, isto é, inserido em uma direção política que conduza a escola a questionar-se sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais e comprometa-a com a construção de um conhecimento emancipador. (1991, p. 146).

A forma na qual a avaliação tem se configurado é de manutenção da sociedade, ou seja, privilegiando os que fazem parte da elite econômica. Destarte, seria contraditório esperar que a superação dessa prática venha de cima para baixo, ou seja, de quem tem exatamente o interesse em manter a situação tal qual se apresenta.

É nesse sentido que Freitas (2012) enfatiza que a categoria avaliação deve ser analisada pelo par dialético avaliação/objetivo, em seus dois níveis de organização do trabalho pedagógico (no restrito à sala de aula e no nível da escola como um todo), pois a educação na sociedade capitalista precisa qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho e controlá-la (MÉSZÁROS, 1981), portanto, perpetua esses objetivos de manutenção da sociedade para o nível da escola de forma disfarçada.

A categoria avaliação enquanto síntese de abstração e generalização do homem está intrinsecamente ligada ao objetivo, formando o par dialético avaliação/objetivo. Para Freitas (2012, p. 81), “entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra e não poderia existir sem esta outra, pois, juntas [...], superam-se no ‘devenir’”.

De acordo com Freitas (2012), além do par dialético avaliação/objetivo, há o par dialético conteúdo/método, também importante para a escola, porém o primeiro determina o segundo, pois acredita-se que

esta categoria seja chave para *compreender* e *transformar* a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra categoria importante da didática) está modulado pela categoria avaliação/objetivos. (FREITAS, 2012, p. 144, grifos do autor).

Desse modo, deve-se desnudar qual o real objetivo, ainda que obnubilado, que a escola tem cumprido, e o respaldo que a avaliação adquiriu garantindo e legitimando a exclusão e a seleção.

Retirar o foco da discussão via par dialético avaliação/objetivo compromete um estudo crítico e preocupado com a atual situação educacional, pois romantiza uma relação social refletida na escola de suposta igualdade de oportunidades entre todos e enfatiza o paradigma da meritocracia, ainda tão arraigado no processo de exclusão (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) desenvolveu um vasto estudo sobre ‘avaliação’, cujo sentido e significado estão incorporados no contexto deste trabalho. Embasados no autor, ressaltamos que para as discussões pedagógicas faz-se necessário o desvelamento do “tripé avaliativo” presente no âmbito escolar. O tripé avaliativo compreende: avaliação da aprendizagem – propriamente dita; avaliação da disciplina – do comportamento do aluno; e avaliação de valores e juízo. É esse tripé que compõe as facetas da avaliação no âmbito dos dois níveis da organização do trabalho pedagógico, ainda que estas não estejam declaradas.

O tripé avaliativo convergirá em uma representação quantitativa, ainda que tenha sido um processo qualitativo. Sua expressão se dará em valores numéricos, conceitos e fichas avaliativas que, ao final, representarão um percentual do rendimento (FREITAS, 2012).

Dalben (2004, p. 127) salientou que:

Com efeito, o ponto nevrálgico da avaliação escolar é a nota. Seu valor simbólico, como certificação do desempenho escolar, é bastante forte em nossa cultura escolar. O aluno, o professor, a família e a sociedade enxergam na nota, e nos certificados que a acompanham, a própria certificação de sucessos e ou de fracassos na vida. [...] a nota e sua significação simbólica têm representado o elo de ligação entre a escola e o reconhecimento social de uma determinada capacidade. Ela é esperada por todos, e quebrar esse símbolo torna-se profundamente complicado e difícil.

Entendamos, portanto, que a avaliação, ao quantificar, transformou o conhecimento em uma mercadoria. O conhecimento, como qualquer outra

mercadoria na sociedade capitalista, adquiriu valores: de uso e de troca (FREITAS, 2012).

De acordo com Marx (2013), o funcionamento do modo de produção capitalista se configura na troca de mercadorias. As mercadorias produzidas precisam ser úteis, ou seja, as mercadorias possuem valor de uso (uso próprio). Na sociedade capitalista, as mercadorias precisam possuir mais do que o valor de uso, elas precisam ser úteis a alguém, ou seja, possuir valor de troca (uso por outrem). Os valores, de uso e de troca, são relativos a quem produz e a quem vai se apossar da mercadoria “alheia”.

Nesse sentido, Freitas (2012, p. 229) salienta que:

A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca.

Portanto, há nesse processo a mercadorização do conhecimento, e como o conhecimento, dada sua natureza, não é palpável para ser trocado, nessa relação ele aparece travestido de “nota escolar/conceito”.

Sarup (1986, p. 128) ressalta que:

Dentro da escola o aluno tem um potencial de trabalho. Troca o produto de seu trabalho por objetos: pontos, notas, ou diplomas e certificados são metáforas para salários<sup>16</sup>. Ao deixar a escola, o aluno troca esses produtos por diferentes ocupações que já foram escalonadas, havendo de modo geral uma relação entre qualificações, *status* e salários.

Consequentemente, a exigência da nota (alta) tem sido cultivada nessa relação capitalista mercadológica de troca pelo conhecimento. Ela é um ponto importante que poderia demarcar o sucesso (no caso da nota alta), ou o fracasso (no inverso) na vida profissional. Assim, compreender o sentido que se dá à nota é

---

<sup>16</sup> Sarup traz a importante nota de rodapé para explicar a metáfora para salário: “Marx escreve que a necessidade de dinheiro é a verdadeira necessidade produzida pelo sistema econômico. Devemos tornar vendável, isto é, útil, tudo que temos. É o uso que determina o valor de uma coisa... é o dinheiro, que surge como um meio, que constitui o verdadeiro poder. Da mesma forma, as necessidades de qualificações, de certificados, podem ser vistas como a necessidade produzida pelo moderno sistema de educação” (SARUP, 1986, p. 185).

fundamental, para compreender que interesses a avaliação tem resguardado, pois é ela quem irá julgar/mensurar a nota do aluno.

A nota e/ou conceito ocultam uma relação de contradição muito além do âmbito escolar. É a contradição de capital/trabalho que se expressa em todos os setores da vida humana, pois o modo de produção econômica é o modo de produzir a vida em todas as esferas e relações (MARX, 2013). Portanto, não poderia ser diferente seu impacto no meio educacional.

É importante ainda ressaltar uma terceira especificidade da mercadoria. De acordo com Marx (2013), a mercadoria, além de possuir valor de uso e valor de troca, possui um caráter misterioso, ela também é fetiche, pois encobre

as características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos [...]. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (MARX, 2013, p. 94).

Nesse sentido, Luckesi (2008) aponta que a avaliação enquanto fetiche seria um mecanismo de controle. De acordo com ele,

[...] a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. [...]. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 2008, p. 23).

Desse modo, a nota, como qualquer mercadoria na sociedade capitalista, se encontra fetichizada pelos alunos e seus familiares, para os professores e para os envolvidos nesse processo avaliativo. O movimento dessa relação é baseado na coisificação, ou seja, enquanto fetichizada deixa de ser percebida como uma relação entre homens, para ser compreendida como uma relação entre coisas. Como se a

mercadoria (nesse caso, configurada como trabalho imaterial<sup>17</sup>) não fosse produzida pelos homens, fruto de seu trabalho, dispêndio de músculos e nervos (MARX, 2013).

Nesse sentido Dalben reforça que os professores

[...] não conseguiam perceber que o conteúdo da nota é uma construção genérica incorporada, própria do professor, e que, na verdade, não traduz a *performance* nem as aquisições reais dos alunos. A nota simplesmente presta conta das dispersões de desempenho entre os alunos de um determinado grupo e os coloca perante a norma de avaliação criada (DALBEN, 2004, p. 141, grifos da autora).

A representação da avaliação, seja em nota ou qualquer outra forma e/ou nomenclatura selecionada, desencadeará consequências na vida dos alunos. É por meio desse parâmetro (classificatório) que o aluno irá prosseguir no fluxo previsto pelo curso educacional ou será barrado, ou seja, resultará nos processos de aprovação ou reprovação do aluno, ou ainda no processo de eliminação/manutenção (FREITAS, 2012).

Como a escola capitalista defende interesses de classes, que são interesses inerentemente antagônicos, podemos afirmar que ela tem se curvado aos interesses do capital quando pratica a eliminação/manutenção de acordo com as classes sociais (FREITAS, 2012). Nesse processo de eliminação/manutenção, a eliminação recai principalmente sobre as classes menos favorecidas (dos trabalhadores), enquanto a manutenção resguarda o privilégio principalmente das classes mais favorecidas (dos donos dos meios de produção), constituindo um par dialético contraditório, pois

[...] passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas, *também*, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola. Passa a interessar o exame de mecanismos de manutenção que possam ser criados por uma teoria pedagógica crítica para facilitar, nos limites da luta existente em um dado sistema capitalista que informa a função da escola, a permanência das classes populares no interior desta escola. (FREITAS, 2012, p. 239-240, grifos do autor).

Em uma pesquisa realizada por Sampaio (1998), cujo foco foi a relação do currículo com o fracasso escolar na rede estadual de São Paulo, revelaram-se algumas constatações importantes de serem colocadas neste estudo. A pesquisa

---

17 Trabalho imaterial porque a mercadoria é produzida e consumida ao mesmo tempo de sua produção (MARX, 1978).

utilizou os recursos impetrados, entre os anos de 1991 e 1995, por parte de pais e alunos que questionavam o resultado final de reprovação do aluno ao final do ano escolar. Do total de alunos reprovados, 8.151 alunos, ou seja, 1,1%, entraram com recurso, sendo que um pouco mais da metade dessa porcentagem conseguiu a alteração da decisão inicial de reprovação. Os dados mostram a pouca utilização desse recurso, mas provocam uma discussão muito fecunda sobre a reprovação escolar. A discussão que suscitou foi o motivo das reprovações e a sustentação do parecer inicial do professor/escola.

A pesquisa demonstrou que a avaliação cumpriu papel determinante para a reprovação do aluno, porém,

[...] longe de buscar discutir o processo de avaliação, procurou deles [recursos] extrair indicadores sobre o currículo efetivamente vigente nas escolas, examinando as alegações relativas a conteúdos que não teriam sido aprendidos pelos alunos impetrantes. (SAMPAIO, 1998, p. 43).

Segundo os dados encontrados, a prova seria o instrumento central da avaliação, sustentando os argumentos da reprovação. A causa da reprovação alegada seria a não assimilação, por parte dos alunos, dos conteúdos ministrados, indispensáveis para a etapa seguinte. Assim,

a questão dos pré-requisitos foi elemento chave para se acessar o currículo e entender a importância da seriação, da organização por disciplinas, da listagem de assuntos e sua divisão em itens correspondentes a momentos de apresentação, cronometrados em aulas que refletem a repartição dos horários diários e organizam o trabalho de professores e alunos. Como unidade central de divisão do currículo, do tempo, dos espaços, da atividade docente, considera-se a seriação, atuando como indicador do fracionamento ou fragmentação que regula a organização do trabalho escolar (SAMPAIO, 1998, p. 240).

É nesse sentido que a avaliação perpassa a ação pedagógica preocupada com os supostos objetivos de aprendizagem, com o redirecionamento e reelaboração de estratégias de ensino, pois

A avaliação associa critérios explícitos, que tornam possível ao aluno saber o que lhe falta em relação à aquisição de conteúdos, e outros implícitos, uma vez que só o professor conhece os parâmetros que situam o aluno em níveis de desenvolvimento (SAMPAIO, 1998, p. 272).

Da mesma forma, Freitas (2012) salienta, sobre a avaliação formal e informal, que

[...] estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. (FREITAS, 2012, p. 145).

O posicionamento crítico de Freitas (2012) diante das atuais práticas avaliativas que contribuem para a manutenção da sociedade capitalista destaca que a avaliação

[...] reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na “aula”. Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação. (FREITAS, 2012, p. 254).

Na contramão da postura supracitada, o autor completa que

A transformação de tais práticas deve questionar toda a estrutura escolar, explorando as contradições existentes. Os objetivos reais da escola estão “impressos” na organização do trabalho pedagógico global da escola e nas suas práticas avaliativas, as quais, reciprocamente, sustentam a própria organização da escola (FREITAS, 2012, p. 254).

Não podemos negligenciar a importância da avaliação com o viés diagnóstico de ordenação e/ou reordenação de ações pedagógicas, a avaliação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, por isso, ela não pode ser resumida à aplicação de provas/testes e sua classificação. Outro fator que não podemos desprezar é que existem diferenças entre os alunos, como às relativas aos níveis de aprendizagem, ao tempo pedagógico<sup>18</sup> etc. De acordo com Freitas (2012, p. 246):

A avaliação é um processo importante no ensino. As diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital/trabalho, tais diferenças, não essenciais (do ponto de vista de sua manutenção ou não na escola), transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença

---

18 Freitas destaca que: “o ritmo diferenciado dos alunos também é uma questão social, uma questão de história de vida ligada à sua origem social. Os alunos chegam à escola com determinadas experiências ou sem determinadas experiências dependendo do que a escola solicite” (2012, p. 251, grifos do autor).

não essencial, que permitisse uma ação pedagógica diversificada, é elevado à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma “explicação científica” para a exclusão das camadas populares da escola.

Mas não podemos aceitar que as singularidades dos alunos sejam o aspecto determinante desse processo de manutenção/eliminação da escola. A diferença existente entre os alunos deve ser compreendida dentro da contradição fundamental capital/trabalho e ser passível de ações pedagógicas diferenciadas. Pois, como evidenciou Enguita (1989), a escola não foi criada para as camadas populares, portanto o que é veiculado na escola – conhecimento e valores – não é neutro. Existe a valorização do conhecimento de acordo com a função da escola na nossa sociedade, ou seja, o conhecimento que seja significativo para a formação da mão de obra e o controle político (MÉSZÁROS, 1981), com a avaliação tendo a função de guardar os interesses dessa sociedade, ou seja, “a avaliação é a guardiã dos objetivos” (FREITAS, 2012, p. 59).

Reafirmamos então que a escola não é a responsável pela organização social, ela tem reproduzido e reforçado a organização social. Os resultados por ela apresentados estão de acordo com os interesses de quem ela serve. De acordo com Vasconcellos (2014, p. 19), “a falta de resultados, que frequentemente se denuncia, na verdade, é o resultado desejado por aqueles que tiram vantagem de tal situação”.

Com as contribuições dos diferentes autores aqui esboçadas, fica clara a importância da avaliação. Por isso, esse campo – avaliação – deve ser cautelosamente estudado. Salientamos nesse momento que a avaliação que defendemos é a que se utiliza da postura diagnóstica, formativa, a favor da promoção da aprendizagem e que vise superar a lógica da classificação e exclusão dos sujeitos. Abolir a avaliação não está aqui em questão e, de acordo com Freitas (2012, p. 230), também seria ingênuo acreditar que a abolição da nota seria a solução para o problema avaliativo, “não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações”.

Logo, concordamos que avaliação da aprendizagem “significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário” (LUCKESI, 2011, p. 175). O mesmo autor complementa:

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva

aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho. (LUCKESI, 2011, p. 176).

A postura quanto à avaliação que acreditamos, diante dos estudos esboçados, abrange não somente o aspecto restrito da avaliação, pois, de acordo com os argumentos expostos, a avaliação não é a contradição fundamental. Portanto, a avaliação é uma das categorias existentes dessa sociedade, mas não a única e não a mais determinante. De acordo com Freitas (2012), para combater a contradição fundamental capital/trabalho, é necessária a revolução socialista, sendo que:

A resolução desta contradição é obtida pela revolução socialista por meio da qual os contrários convertem-se um no outro: o trabalhador, de classe majoritária oprimida, passa a opressor; o capitalista, de classe minoritária opressora, passa a oprimido. Os contrários transformam-se um no outro, em direção a uma sociedade sem classe e sem opressão entre os homens. (FREITAS, 2012, p. 245).

Dito isso, cabe à educação e seus sujeitos ressignificar a forma de avaliar, eliminando sua característica classificatória e excludente em favor de objetivos e valores mais democráticos e inclusivos. A avaliação é imprescindível no trabalho pedagógico quando preocupada com a promoção da aprendizagem, tendo assim uma função diagnóstica e de reorientação do processo. Neste intuito, acreditamos que é necessário fomentar as discussões via par dialético avaliação/objetivo, que está presente implicitamente e explicitamente na organização do trabalho pedagógico, e também na instância conselho de classe, para cooperar com o desvelamento dos objetivos defendidos pela escola, se realmente são os objetivos proclamados.

### *2.2.1 O Conselho de Classe enquanto espaço avaliativo: os desafios da materialização do instituído*

Abordaremos nesse tópico a organização do trabalho pedagógico na escola e o conselho de classe enquanto componente dessa organização, passando pela inserção do conselho de classe no Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro até a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira. Esboçaremos

também uma revisão bibliográfica, destacando as produções acadêmicas publicadas sobre o conselho de classe em dois repositórios virtuais e suas contribuições para este estudo.

#### 2.2.1.1 Um breve histórico dos conselhos de classe no Brasil

De acordo com Rocha (1986), os primeiros registros de conselho de classe no Brasil encontram-se no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/RJ). É importante aqui lembrar que foi na França, em 1945, que surgiu a instância conselho de classe e foi trazida ao Brasil em 1958, por meio de um grupo de educadores brasileiros (sete professoras e três orientadoras educacionais) que haviam feito estágio no Instituto de Pesquisas Educacionais em Sèvres.

Em 1959, o ensino francês passou por uma reforma, da qual resultou a criação do conselho de classe. Inicialmente, foram instituídas três categorias de conselhos: a) o Conselho de Classe, na esfera da turma; b) o Conselho de Orientação, na esfera do estabelecimento; e c) o Conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla. A tríade compunha, na ocasião, os “Conselhos de Observação”, criados com a reforma do ensino francês. O objetivo dessa reformulação foi “organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos com vistas a oferecer a cada um o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões” (INSTITUT DE RECHERCHE ET DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES – INRDP – 1971, p. 31 apud ROCHA, 1986, p. 19). Com essa formatação, o ensino francês dividia e distribuía os alunos quanto às suas aptidões segundo uma lógica dualista de ensino: ou suas aptidões lhes permitiriam frequentar o ensino clássico, de maior prestígio, ou a sua falta de aptidões os relegaria aos cursos de ensino técnico, menos prestigiados.

O retorno dos educadores brasileiros ao território nacional foi responsável por também trazer, dentre as experiências vivenciadas na França, o “conselho de classe”. No Brasil, a primeira experiência do conselho de classe acontece em 1959 nas classes experimentais<sup>19</sup> do CAp/RJ, mas a implementação legal só teve início com a Lei nº 5.692/71.

---

<sup>19</sup> As Classes Experimentais brasileiras foram apropriações acerca das *Classes Nouvelles* francesas. Uma experiência concebida no Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de

Situando brevemente a educação brasileira no momento histórico da implantação da Lei nº 5.692/71, observou-se que o governo brasileiro era regido pela ditadura militar e o eixo paradigmático que prevalecia na educação era o tecnicismo alinhado às novas necessidades e exigências do mercado de trabalho. Houve de fato a abertura do país ao capital internacional, que exigia a preparação de trabalhadores para a era industrial que adentrava o Brasil. A escola incumbiu-se de produzir “um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade” (DALBEN, 1992, p. 28).

Não se encontra na Lei nº 5.692/71 um artigo ou parágrafo específico sobre a regulamentação, organização e conteúdo do conselho de classe, mas, segundo Rocha (1986, p. 26),

[...] a lei proporcionou o embasamento que permitiria a introdução e a posterior institucionalização dos Conselhos de Classe nas escolas. A influência que a lei 5.692 exerceu sobre o seu funcionamento é, portanto, indireta, e pode ser constatada através da preocupação com a avaliação global, diagnóstica, formativa e somativa.

Destarte, ainda não estava oficializado o conselho de classe, mas a lei concedeu uma abertura aos conselhos de educação ao permitir que fossem traçadas diretrizes de acordo com as necessidades locais, como expresso no artigo 2º, em seu parágrafo único:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1971 apud DALBEN, 1992, p. 31).

Segundo Dalben (1992), foram elaborados pareceres pelos Conselhos Federais e Estaduais de Educação com o intuito de orientar as instituições de ensino sobre a forma de execução da proposta de avaliação coletiva em um formato do “tipo do Conselho de Classe”.

As discussões que fomentavam uma nova forma de avaliar que incluía a coletividade tinham a fundamentação no ideário escolanovista – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Por esse motivo, as ideias novas vindas da França puderam germinar no Brasil. Além da forte concepção da escola nova como

---

Sèvres/França, que fazia parte das reformulações do Ensino Secundário no pós-guerra durante a grande reforma promovida pelo Ministério da Educação daquele país (LECOQ; LEDERLÉ, 2010 apud LIMA, 2016).

corrente pedagógica em voga, as orientações do acordo MEC-Usaid<sup>20</sup> também estavam em evidência, e, foi nesse meio, ainda que de forma indireta, que o conselho de classe foi sendo instituído como um órgão de discussão e avaliação coletiva dentro das escolas.

Com as concepções da escola nova (contrapondo-se à pedagogia tradicional e tecnicista que antes vigorava) e com a Lei nº 5.692/71, a escola passou a falar mais em participação democrática<sup>21</sup>, viabilizando a inserção dos conselhos de classe.

As concepções pedagógicas ganharam terreno e geraram discussões férteis após os anos 1980, instigadas principalmente por motivos políticos e econômicos. Dessas discussões resultou, para o campo educacional, a criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, a Lei nº 9.394/96, que ainda está em vigor com inúmeras alterações. O paradigma, agora com bases mais democráticas, veio ao encontro dos estudos que denunciavam práticas incoerentes na educação (tradicional e escolanovista) e alertavam que uma mudança era necessária. Dessa forma, o artigo 14 determina que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 12).

A Lei nº 9.394/96, portanto, formalizou avanços conquistados pelas discussões e lutas fomentadas previamente, mas nos seus entremeios apresenta vários ranços e aspectos que precisam ser problematizados. Destacamos que a inclusão da comunidade nas discussões pedagógicas foi um avanço nesse momento.

---

20 Na década de 60, o Brasil pactua com os Estados Unidos uma série de acordos denominada o MEC-Usaid, Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Por meio de contribuição financeira à educação brasileira, a Usaid prestava consultoria ao MEC, preocupado muito mais com a expansão da economia capitalista internacional do que com a educação brasileira. Um desdobramento desse acordo foi o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), que aumentou consideravelmente o público escolar e que abarcava o “conselho de classe como órgão constituinte da escola” (DALBEN, 2004, p. 26).

21 Saviani afirma veementemente que o discurso da escola nova, apesar de se proclamar democrático, não o foi na prática: “quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola” (SAVIANI, 2009, p. 44).

Com esta nova perspectiva democrática vigorando na educação e com responsabilização de cada estado na construção de seus pareceres e resoluções, o conselho de classe também assume um papel fundamental de direito à participação e discussão da educação em âmbito escolar. Contudo, salientamos que apesar de legalmente ter sido anunciada a participação democrática da comunidade na escola, questiona-se quão democráticas têm sido as discussões e as decisões escolares.

#### 2.2.1.2 O conselho de classe em foco: Revisão de literatura

Ao problematizar o “conselho de classe” enquanto instância avaliativa inserida no contexto escolar, percebeu-se que existem algumas lacunas ainda carentes de respostas. Ansiando respondê-las, buscamos conhecer as reflexões já realizadas abordando essa temática. Dentre essas reflexões, selecionamos as que denunciaram aspectos a serem superados e que atingiram seus objetivos, além das reflexões que ainda estão em processo, urgindo por discussões mais aprofundadas. Foi com esse objetivo que fizemos o levantamento bibliográfico, ou seja, para conhecer os caminhos que já foram trilhados e traziam contribuições importantes para esse estudo.

A primeira opção para a realização do levantamento bibliográfico foi a investigação de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Apoio Pessoal do Ensino Superior – CAPES, acessado em março de 2016. Pelo banco de dados da CAPES, foram encontrados dois trabalhos com a temática Conselho de Classe, sendo uma dissertação e uma tese. Optamos pela palavra-chave “conselho de classe”, sem nos limitarmos, neste momento inicial do levantamento bibliográfico, a um período de tempo específico.

Após o levantamento de todos os trabalhos que relacionavam a palavra-chave “conselho de classe”, tínhamos como proposta de estudo o recorte temporal pós LDB nº 9.394/96 até o ano de 2016, ou seja, a produção do conhecimento dos últimos 20 anos.

A quantidade de trabalhos produzidos com o tema “conselho de classe” disponibilizados nesta plataforma se mostrou lamentavelmente escassa, por esse motivo buscamos outra plataforma que possuísse uma quantidade mais significativa de trabalhos que pudessem contribuir com as discussões que estamos propondo.

Deste modo, optamos por selecionar os trabalhos disponíveis na plataforma Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Ambos os trabalhos encontrados na plataforma da CAPES estavam disponíveis também na plataforma IBICT, porém havia uma maior quantidade de trabalhos relacionados com o objeto de estudo nesta última. Assim, prosseguiu-se o levantamento dos trabalhos pertinentes para esse estudo efetivando a proposta da revisão de literatura.

Inicialmente optou-se por uma pesquisa usando palavras relacionadas ao tema: “*Conselho de Classe*” e “*Organização do Trabalho Pedagógico*”. A utilização de ambas as palavras resultou no achado de 21 trabalhos. Ao optarmos somente pela palavra-chave: “*Conselho de Classe*”, a plataforma acusou 350 trabalhos, incluindo teses e dissertações. Realizou-se o levantamento desses 350 trabalhos, mas logo ficou claro que, dos títulos e/ou resumos, somente 23 trabalhos eram pertinentes para essa pesquisa. Nos demais, as palavras que compõem a expressão “conselho de classe” apareciam separadamente e, mesmo quando apareciam juntas, o trabalho não abordava especificamente o tema “conselho de classe”. A parte inicial da nossa proposta foi o fichamento dos trabalhos por meio de seus resumos.

Estudando os trabalhos selecionados, percebemos que dois deles não contemplavam o assunto “*Conselho de Classe*” no contexto educacional, sendo um trabalho na área da economia e o outro na área da filosofia. Outro ponto percebido foi a repetição de seis trabalhos. Depois desses descartes, restaram 15 produções a serem estudadas, sendo 14 dissertações e uma tese. Por esse motivo, independentemente do ano de publicação do material, elencamos todos para compor este estudo.

Estudou-se inicialmente cada resumo dos 15 trabalhos levantados, com a utilização de uma ficha simplificada. A ficha simplificada é uma adaptação do esquema paradigmático<sup>22</sup> em que se “permite a reconstrução lógica interna que decifra, explica e fundamenta cada enfoque metodológico da pesquisa realizada” (SILVA, 2015, p. 107). Foram elencados 11 tópicos na ficha simplificada para a abordagem dos trabalhos selecionados. Os tópicos para esse trabalho foram: 1) autor; 2) nível; 3) título; 4) instituição onde foi defendida; 5) ano de defesa; 6) orientador; 7) objeto de estudo; 8) tipo de metodologia de pesquisa e/ou

---

<sup>22</sup> O esquema paradigmático é um instrumento metodológico desenvolvido por Sánches Gamboa (1998).

procedimentos metodológicos; 9) objetivo geral e/ou específicos; 10) definições do problema e/ou questões norteadoras; e 11) conclusão principal.

Elaboramos um quadro com os trabalhos pesquisados neste estudo contendo os seguintes dados: título, autor, orientador, instituição onde foram defendidos e ano de defesa e nível.

Quadro 3 - Quadro demonstrativo de teses e dissertações: conselho de classe

| Título do trabalho                                                                                                                                              | Autor                            | Orientador                           | Instituição onde foi defendida                | Ano de defesa | Nível    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------|----------|
| O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC                         | Marisa Debatin                   | Nadir Zago                           | Universidade Federal de Santa Catarina        | 2002          | Mestrado |
| Conselho de classe: que espaço é esse?                                                                                                                          | Mônica Galante Gorini Guerra     | Fernanda Coelho Liberali             | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2006          | Mestrado |
| Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva                                                                                             | Flávia Regina Vieira dos Santos  | Benigna Maria de Freitas Villas Boas | Universidade de Brasília                      | 2006          | Mestrado |
| Conselho de classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação                                                                                         | Alda Lino dos Santos             | José Florêncio Rodrigues Júnior      | Universidade Católica de Brasília             | 2006          | Mestrado |
| “Promovido pelo conselho de classe” ou “retido no ciclo II” – Qual a diferença? Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que frequentam turmas de reforço | Neyliane Rocha da Silva de Souza | Luciana Maria Giovanni               | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2006          | Mestrado |
| Os conselhos de classe e série participativos das escolas estaduais paulistas: possibilidades e limites                                                         | Sueli Thodorof Pereira           | Décio Azevedo Marques de Saes        | Universidade Metodista de São Paulo           | 2007          | Mestrado |
| Conselho de classe e série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática                                                                   | Tânia Maria de Almeida Buchwitz  | Joaquim Gonçalves Barbosa            | Universidade Metodista de São Paulo           | 2007          | Mestrado |
| O conselho de classe: a participação da                                                                                                                         | Maria Ângela Serafini Vargas     | Levino Bertan                        | Universidade do Oeste                         | 2008          | Mestrado |

|                                                                                                                       |                             |                                   |                                             |      |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------|------|-----------|
| comunidade escolar                                                                                                    |                             |                                   | Paulista                                    |      |           |
| Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática                           | Martha Janete Vita Camacho  | Roseli Fischmann                  | Universidade Metodista de São Paulo         | 2010 | Mestrado  |
| Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão                                   | Isabel Cristina Rodrigues   | Belmira Oliveira Bueno            | Universidade de São Paulo                   | 2010 | Mestrado  |
| Conselho de classe e série na escola pública como instrumento de exclusão                                             | Maria José Alves Cabral     | Sueli Maria Pessagno Caro         | Centro Universitário Salesiano de São Paulo | 2011 | Mestrado  |
| Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)                  | Lílian Ianke Leite          | Serlei Maria Fischer Ranzi        | Universidade Federal do Paraná              | 2012 | Doutorado |
| Conselho de classe: instância de avaliação coletiva numa perspectiva participativa                                    | Claudinete Maria dos Santos | Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri    | Universidade do Oeste Paulista              | 2012 | Mestrado  |
| O lugar do currículo no conselho de classe                                                                            | Aldriana Azevedo Gontijo    | Lívia Freitas Fonseca Borges      | Universidade de Brasília                    | 2015 | Mestrado  |
| Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe | Kléber de Araújo            | Fernando César Bezerra de Andrade | Universidade Federal da Paraíba             | 2015 | Mestrado  |

Fonte: [www.http://bdtd.ibict.br/vufind/](http://bdtd.ibict.br/vufind/). Acesso em março de 2016.

Com base nas informações das pesquisas identificadas no quadro, podemos observar que a maior concentração de trabalhos que estudam o Conselho de Classe encontra-se na região sudeste, com nove dissertações publicadas. Destas pesquisas, apenas uma foi realizada em universidade pública estadual, as demais foram defendidas em universidades privadas. Na região sul, encontramos dois trabalhos, ambos defendidos em universidades públicas federais (incluindo a única tese disponibilizada na plataforma). No Distrito Federal, foram publicadas três dissertações, sendo duas defendidas em instituição pública e uma em instituição privada. Já a região nordeste acusou uma pesquisa defendida em uma universidade pública federal.

Com o estudo inicial dos resumos e preenchimento da ficha simplificada, podemos concluir que 11 dos trabalhos traziam os 11 tópicos propostos, porém,

encontramos trabalhos que, apesar de conterem os tópicos, esboçavam-nos sem rigor e clareza no resumo. Além disso, quatro resumos não traziam alguns elementos importantes, dois trabalhos não expuseram a conclusão e metodologia, um não expôs a conclusão e um não expôs o objetivo. Os principais instrumentos metodológicos das pesquisas foram: levantamento bibliográfico, observações, análise documental, vídeos, questionários ou entrevistas.

Achamos importante esboçar, ainda que brevemente, os principais aspectos abordados por esses trabalhos, que trazem uma grande contribuição para a área educacional.

Com o estudo desses trabalhos, constatamos que os questionamentos que eles traziam sobre o conselho de classe envolviam principalmente o aspecto da avaliação da aprendizagem, porém, foram também pontuados como elementos determinantes, em alguns trabalhos, os aspectos da *coletividade*, *gestão democrática*, *legislação* e *historicidade*. Aludindo a essas pesquisas, traz-se um panorama de discussões desses trabalhos.

Na dissertação de mestrado de Marisa Debatin (2002), intitulada “O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC”, procurou-se entender a organização e o funcionamento do conselho de classe, problematizando-o em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem praticado por professores e pelo corpo técnico. A pesquisa foi realizada em duas escolas na rede estadual de ensino de Florianópolis/SC nas turmas de 5ª e 6ª séries. Chegou-se à conclusão de que a avaliação praticada em ambas as escolas pesquisadas apresentou marcas de caráter conservador, registradas tanto nas observações quanto nos discursos. Ainda que os conselhos não sejam participativos, é importante compreendê-los como espaço para reflexões da prática pedagógica na relação com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, observou-se também o movimento da contradição, já que alguns professores e corpo técnico lutam pela democratização do ensino e por um ensino público de qualidade.

Na dissertação de Mônica Galante Gorini Guerra (2006), intitulada “Conselho de classe: que espaço é esse?”, a temática conselho de classe foi abordada no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual na zona sul de São Paulo. Neste trabalho, a pesquisadora investigou “a linguagem como mediadora das práticas discursivas durante a construção da avaliação em um

conselho de classe” (GUERRA, 2006 p. 9). A pesquisa embasou-se na Teoria da Atividade de Engestrom (1999), que compreende que é na interação dos indivíduos que surgem as contradições, pois os sujeitos são diferentes, sendo que a contradição é considerada a força motriz dessa Teoria. De acordo com a pesquisa, os primeiros conselhos de classe estavam restritos a discussões em que não havia reflexões dos alunos, resumindo-se a declarar quem havia sido aprovado ou reprovado, porém a pesquisadora, juntamente com a coordenadora pedagógica, após o segundo conselho de classe, elaborou uma planilha reflexiva, colocando-a em prática já no terceiro conselho. Constatou-se que a utilização dessa planilha durante o conselho de classe foi positiva e estimulou reflexões das práticas avaliativas, ainda que não tenha conseguido o envolvimento de todos os participantes no conselho.

O trabalho “Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva”, de Flávia Regina Vieira dos Santos (2006), teve como objetivo compreender o funcionamento do conselho de classe como instância da avaliação praticada na escola. A pesquisa teve como referência a rede pública do Distrito Federal, sendo o foco de análise as turmas de 5ª séries. Nas duas escolas pesquisadas, desvelou-se que

o conselho de classe ainda não é compreendido como um momento ímpar na organização do trabalho pedagógico, nem como espaço de reflexão que oportuniza, por seu caráter dialógico e interativo, a perspectiva da avaliação formativa (SANTOS, F., 2006, p. 125).

Todavia, a autora defende a construção de práticas avaliativas mais democráticas, reiterando que a avaliação e o conselho de classe sejam elementos aliados nos processos de ensino-aprendizagem. Propõe-se ao final da pesquisa que o conselho se institua enquanto instância avaliativa, informativa, máxima, deliberativa, coletiva e promotora da escola (SANTOS, F., 2006).

Na dissertação de mestrado de Neyliane Rocha da Silva de Souza (2006), “Promovido pelo conselho de classe” ou “retido no ciclo II” – Qual a diferença? Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que frequentam turmas de reforço, objetivou-se traçar o perfil dos alunos e relacioná-los aos efeitos na trajetória escolar deles. Os alunos sujeitos dessa pesquisa compunham um grupo de 16 discentes que participaram do “Projeto de Recuperação Paralela”, matriculados no ensino

fundamental II, no ano de 2004-2005, pertencentes a uma escola pública do município de Santo André.

O estudo de Souza (2006) descreve o perfil dos 16 sujeitos, no tocante ao relato pessoal do aluno quanto à sua situação estudantil, informações pessoais (idade, histórico escolar, moradia e aspectos familiares); relato de professores e do responsável. O trabalho mostrou que 12 alunos ficaram retidos e apenas quatro foram promovidos pelo conselho. Em ambas as situações, a autora salienta que os efeitos de promoção e retenção estão sem significados para os alunos, que permanecem culpados pelos resultados. Concluiu-se com este estudo que há uma ausência de critérios no conselho de classe que justificassem a promoção ou a retenção dos alunos.

No trabalho realizado por Isabel Cristina Rodrigues (2010), “Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão”, fez-se uma análise do funcionamento dos conselhos de classe no sistema dos ciclos dentre os anos 1997-2008. Este estudo foi realizado na rede pública municipal de Santo André/SP, sendo escolhida uma escola padrão, similar à maioria das escolas em quantitativo de alunos e tamanho. O que se evidenciou no decorrer dos 12 anos representados em três gestões foi que: na primeira gestão, a preocupação “esteve direcionada à desconstrução das práticas tradicionais de ensino, o que desestabilizou ideias consolidadas, mas pouco influenciou nas discussões a respeito dos alunos encaminhados aos conselhos de classe” (RODRIGUES, 2010, p. 148). Nas gestões subsequentes, a preocupação foi “formar os professores, equipar as escolas e os equipamentos da educação com recursos materiais e humanos, e discutir o regime de ciclo” (RODRIGUES, 2010, p. 148).

O que se revelou no estudo foi uma má interpretação do sistema de ciclo, que, em vez de abranger as diferenças individuais e ter um caráter inclusivo, possibilitou a homogeneização das salas, ou seja, criaram-se salas só para os alunos reconhecidos como “fortes”, outras salas para alunos “médios” e outras em que os alunos eram considerados “fracos”, o que resultou na exclusão dentro da organização escolar. Registraram-se, portanto, características tanto da pedagogia tradicional quanto da progressista. Por fim, conclui-se que, por mais que tenha havido distorções na interpretação e na forma de implantação do sistema de ciclos, promoveram-se debates e reflexões que abalaram as práticas solidificadas na escola, mas não o suficiente para superá-las.

Maria José Alves Cabral (2011) defendeu o trabalho “Conselho de classe e série na escola pública como instrumento de exclusão”. Nesta pesquisa, a autora estudou o conselho de classe concebido como espaço de avaliação, em que se afunila todo o resultado do processo educativo desenvolvido pelo coletivo de professores. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do estado de São Paulo, tendo se percebido

fragilidade de elementos que compõem as avaliações e tomada de decisões durante o conselho de classe, que se baseiam em comportamento e atitudes, definindo para melhor ou pior o conceito do aluno [...] não há debate sobre o processo de ensino aprendizagem [...] falta de critérios e objetivos previamente estabelecidos para a reunião a torna esvaziada de significados [...] desgaste do colegiado [...] e por último, não se observa o cumprimento do que a legislação estabelece em relação à função do conselho de avaliar e debater as questões de ensino aprendizagem” (CABRAL, 2011, p. 139).

Além dessas conclusões, foi detectada a ausência de conselho participativo, pois nem os alunos, nem os responsáveis eram convidados a participar desse momento escolar “coletivo”. O estudo reforça que ocorre uma avaliação oculta e não formal no cotidiano das escolas pesquisadas, colaborando no desencadeamento da repetência e exclusão escolar do aluno.

Aldriana Azevedo Gontijo (2015), na dissertação de mestrado intitulada “O lugar do currículo no conselho de classe”, buscou desnudar como a avaliação do currículo praticada pela escola é apropriada no conselho de classe. A pesquisa foi realizada nos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal com base no currículo prescrito, nos documentos que orientam o conselho de classe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e nas concepções dos sujeitos partícipes desse colegiado. A pesquisadora exalta que a avaliação da “face do currículo” praticada na escola é uma “face” atrofiada, já que o currículo prescrito e o praticado não dialogam e, além de não dialogarem, o currículo tem assumido uma função distorcida com a realização de uma avaliação informal e de característica classificatória. A pesquisa coloca também como ponto nevrálgico a democratização da participação dos responsáveis e dos alunos nos conselhos de classe.

A autora chama também a atenção para a necessidade de articular os três níveis de avaliação (aprendizagem, institucional e em larga escala) na construção da avaliação em uma perspectiva formativa, pois assim se romperia “com a vertente das avaliações externas e com a atrofia curricular provocada por tais exames, que,

de maneira danosa equivocada, têm assumido o lugar do currículo no interior da escola” (GONTIJO, 2015, p. 147).

Como conclusão, a pesquisadora aponta que as fichas avaliativas criadas pela escola como recursos da avaliação da aprendizagem não se coadunam com os objetivos da perspectiva formativa, assim como o uso dos gráficos contendo dados das disciplinas de Português e Matemática, concluindo que

[...] tais práticas conduzem o conselho de classe para uma avaliação informal classificatória negativa dos (das) estudantes e para uma avaliação de currículo atrofiada, hierarquizada, fragmentada e desarticulada com o que anunciam os documentos legais da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal. (GONTIJO, 2015, p. 149).

Ao final, foram destacadas algumas sugestões para a transformação da realidade encontrada, como: estímulo à formação inicial e continuada de professores, ampliação dos processos democráticos, construção e apropriação do regimento escolar e, por último, uma melhor articulação entre universidade e escola pública.

Voltando aos outros aspectos abordados, na revisão de literatura, referentes aos conselhos de classe, encontramos o elemento da coletividade e da gestão democrática. Nestas pesquisas, o foco principal foi o trabalho coletivo em detrimento da avaliação da aprendizagem. Uma reflexão importante trazida por esses trabalhos é quanto à resignificação das práticas avaliativas por meio da concretização do trabalho coletivo que pode ser realizado pelo conselho de classe.

O trabalho de Sueli Thodorof Pereira (2007), nomeado “Os conselhos de classe e série participativos das escolas estaduais paulistas: possibilidades e limites”, problematizou a democratização do conselho de classe no que tange à efetiva participação dos alunos e dos pais. O estudo propôs-se a identificar e a analisar os fatores de interferência na concretização dessa participação. A observação desta pesquisa aconteceu em uma escola pública em São Bernardo do Campo, e o que se desvelou como principal fator de interferência foi a resistência da maioria dos professores ao esforço da equipe gestora em concretizar as orientações legais do conselho de classe.

Na dissertação de mestrado de Tânia Maria de Almeida Buchwitz (2007), nomeada “Conselho de classe e série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática”, discutiu-se se o conselho de classe participativo contribui

com o fortalecimento da gestão democrática, com a alteração da qualidade do ensino, se favorece o acesso e a permanência do aluno na escola e se oportuniza maior clareza do processo avaliativo. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de São Bernardo do Campo, onde o processo de participação por toda a comunidade vem se desenvolvendo há mais de dois anos. Conforme observado na pesquisa, existe “a preocupação da participação da comunidade escolar na gestão da escola, voltada para a democratização que é efetivada, principalmente, na participação através dos seus colegiados” (BUCHWITZ, 2007, p. 81).

Na escola pesquisada, o conselho de classe está em um processo de transição, destacando-se como um forte aliado na construção de uma gestão democrática. Em contrapartida, ainda há resistência, principalmente dos professores, que temem perder o poder a eles delegado historicamente.

Outro ponto observado é que a realização do conselho de classe, da forma como tem se configurado - participativa -, vem contribuindo para a permanência do aluno na escola e enaltecendo as discussões dos processos avaliativos, pois estes são questionados pelos responsáveis e pelos alunos. Ao final, pode-se concluir que a participação é mediada por relações de poder, sendo “a fala como um determinante nesta relação, já que quem detém o domínio dela também exerce um maior poder de participação” (BUCHWITZ, 2007, p. 81). Ao denunciar esse fato do poder mediado pela fala, a autora aponta para um elemento determinante para a ampliação da democracia dentro do ambiente escolar.

Na dissertação escrita por Maria Ângela Serafini Vargas (2008), “O conselho de classe: a participação da comunidade escolar”, teve-se como objetivo analisar se a participação de pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar contribui para a transformação das ações educativas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Básica da periferia de Maringá, que decidiu “modificar-se como um todo para participar de uma premiação educacional, em níveis estaduais e nacionais, o Prêmio de Gestão Educacional” (VARGAS, 2008, p. 11). “O objetivo do prêmio era estimular e apoiar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação escolar e assim incentivar o processo de melhoria constante na escola” (VARGAS, 2008, p. 55). Um dos desafios desse projeto foi a mudança da cultura individualista arraigada na escola por uma cultura em que houvesse a colaboração e o trabalho em equipe. Em favor dessa mudança, a escola reorganizou os espaços e a Proposta Político-Pedagógica com integração da escola,

família e comunidade. Dentre essas mudanças, estava o “conselho de classe participativo”. A pesquisa demonstrou que a participação dos pais ainda é limitada “na medida em que os pais se restringem a buscarem as notas e pouco se envolvem com o currículo e com as atividades escolares” (VARGAS, 2008, p. 111). A escola conquistou o terceiro lugar na premiação em que os objetivos eram: “privilegiar a ação coletiva da escola junto a sua comunidade escolar na rede pública de ensino e acentuar o compromisso com uma aprendizagem de qualidade” (VARGAS, 2008, p. 54). Ao final, a pesquisadora concluiu que a escola apresentou uma melhoria da aprendizagem com a participação da comunidade nos conselhos, a organização do trabalho pedagógico, a metodologia de ensino e o apoio pedagógico para os professores. A autora também insiste na participação ativa dos pais nos conselhos e na tomada de decisões.

O trabalho defendido por Martha Janete Vita Camacho (2010), intitulado “Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática”, objetivou verificar no conselho de classe como a participação da comunidade tem-se estruturado para a construção de uma gestão democrática da escola. Neste estudo, foram contrastadas duas escolas públicas e periféricas de São Paulo, uma denominada de “escola tradicional”, com conselho de classe não participativo, e a outra de “escola democrática”, com conselho de classe participativo.

Na escola tradicional, constatou-se que o conselho de classe possui características “tradicionais e burocráticas”, sendo ele “praticado como momento de aprovação e reprovação, constituindo um espaço de exclusão dos alunos” (CAMACHO, 2010, p. 78), ficando “claro que a equipe gestora não tem a preocupação em fazer parceria com a comunidade” (CAMACHO, 2010, p. 81).

Na escola democrática, o conselho de classe apresentou características democráticas, com a participação da comunidade em que

[...] os professores ouviram os pais e alunos e tentaram explicar questionamentos feitos por eles [...] os alunos também puderam explicar por que não atingiram o rendimento desejável [...] a presença dos pais também foi de suma importância [...] a princípio ficaram receosos em falar [...] mas aos poucos foram se desinibindo e começaram a dar seus pareceres. (CAMACHO, 2010, p. 96).

Ao final, foi possível concluir que é por meio do conselho de classe participativo que se pode alterar a realidade escolar, mas que a sua efetivação

depende da escola. A autora concluiu também que, para alcançar esse objetivo, é necessário estar embasado em uma concepção democrática que coloque a aprendizagem como compromisso de toda escola e documentar suas ações no Projeto Político-Pedagógico.

No trabalho de Claudinete Maria dos Santos (2012), nomeado “Conselho de classe: instância de avaliação coletiva numa perspectiva participativa”, investigou-se o conselho de classe enquanto espaço democrático de avaliação coletiva. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada no centro de Presidente Prudente/SP. Um dado relevante desvelado neste estudo é que até o ano de 2006 a escola pesquisada, de acordo com artigo 16 do regimento interno, aprovado e iniciado em 2005, não aceitava a participação dos pais dos alunos e restringia o número de alunos participantes a “um aluno de cada classe”, aplicando princípios antidemocráticos e em desacordo com o parecer CEE nº 67/98, que não cita um quantitativo de alunos que poderiam integrar a reunião.

[...] a partir de 2007, mesmo sem reformular oficialmente o regimento escolar, portanto, informalmente, a escola após longo processo de reflexão, motivada principalmente pelos resultados escolares insatisfatórios na aprendizagem escolar, decidiu fazer mudanças na composição daquele que é o mais importante colegiado do cenário escolar, e passou a incluir a totalidade de alunos e pais de alunos de cada classe na composição do conselho, passando a denominá-lo a partir de então – Conselho de Classe participativo. (SANTOS, C., 2012, p. 60).

Para que a família comparecesse à escola, foi enviado um “comunicado” aos pais com local, hora, data, e assuntos que seriam tratados e, ao final, foi solicitado ao responsável que assinasse a convocação.

Por fim, o que se notou foi uma evolução nas relações pedagógicas, mas

evoluiu menos do que desejava [...] os professores ainda permanecem no paradigma da avaliação classificatória [...] a presença dos pais nesse Colegiado ainda não está baseada no diálogo, na interação, na coautoria do processo pedagógico [...] os pais mais ouvem do que falam (SANTOS, C., 2012, p. 100).

Ao final, conclui-se que o conselho de classe apresenta-se como um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho coletivo. A escola pesquisada evoluiu com a democratização do acesso à comunidade no conselho de classe, mas “agora precisa evoluir no processo da gestão democrático-participativa para que possam também tomar parte e nele ter parte” (SANTOS, C., 2012, p. 100).

No trabalho de dissertação intitulado “Conselho de classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação”, de autoria de Alda Lino dos Santos (2006), o conselho de classe foi abordado nas turmas de ensino médio do estado de Goiás. Como objetivo desta pesquisa, buscou-se estabelecer o quanto o conselho de classe tem cumprido sua função, examinando possíveis discrepâncias entre sua definição formal e sua realização efetiva. A autora concluiu que há muita discrepância entre o ritual pensado e o vivido. Primeiramente, a pesquisadora destaca a ausência de critérios adotados para a avaliação no conselho de classe, a distorção de sua função no tocante à falta de avaliação dos professores e a redução da avaliação dos alunos segundo critérios subjetivos. O segundo ponto destacado foi o descumprimento de alguns parâmetros legais, como a falta de participação de alunos nos conselhos, a não concretização da recuperação à qual o aluno teria direito e, por fim, a negligência nas anotações no livro ata e nas fichas individuais.

A dissertação do educador e psicólogo escolar Kléber de Araújo (2015), intitulada “Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe”, trouxe uma reflexão acerca das possíveis distorções que acontecem no seio da escola “democrática”. O autor sentiu-se instigado com as ações cotidianas no ambiente escolar, como o fato de o aluno representante de sala ter que ser o de melhores notas e comportamento exemplar, ou de o aluno ter negado o seu direito de assistir à aula (por chegar atrasado, não ter feito uma tarefa etc.). Assim, essa pesquisa se propôs, no contexto do conselho de classe, a “examinar a aprendizagem da democracia como valor intrínseco aos direitos humanos” (ARAÚJO, 2015, p. 17). Para o autor, a notoriedade que têm ganhado nos últimos anos as discussões sobre direitos e respeito às diversidades é um passo importante, mas elas ainda estão arraigadas de preconceitos. Segundo o autor, a Educação de Direitos Humanos na escola pode trazer o conflito, mas também fomentar as discussões, contribuindo assim com a construção de uma convivência democrática. A metodologia utilizada foi o estudo de caso comparativo de duas situações diferentes: uma instituição privada e internacional na França, por meio de um documentário, e uma instituição pública no Brasil, no estado da Paraíba, por meio do registro em vídeo. Dessa forma, buscou-se examinar a hipótese em questão, ou seja, se os conselhos orientados pela Pedagogia Institucional realmente possibilitam a aprendizagem da democracia.

Como resultado deste trabalho percebeu-se que a Pedagogia Institucional e a Educação de Direitos Humanos possuem valores e princípios similares e que contribuem para a aprendizagem da democracia, sendo assim, os sujeitos envolvidos “poderão na prática experienciar os princípios que regulam o exercício da cidadania tanto na escola quanto em uma sociedade democrática” (ARAÚJO, 2015, p. 114).

O último trabalho que temos como referência neste estudo é a tese de doutoramento “Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)”, escrita por Lilian Ianke Leite (2012). A autora buscou compreender os significados do conselho de classe numa perspectiva histórica e a utilização (ou não) dos preceitos legais instituídos para a instância. A discussão foi embasada nos registros documentais dos conselhos de classe (livro ata) de nove escolas, na cidade de Curitiba, abrangendo as análises dos anos 1958 a 1990.

Por meio deste estudo, Leite (2012) pôde elucidar que houve duas intencionalidades na implementação do conselho de classe, uma pela escola e outra pelos órgãos oficiais. Diante do processo de implementação da nova Lei 5.692/71, para os órgãos oficiais, o conselho de classe foi uma forma de garantir a avaliação do aluno de forma integral, como previsto na lei. Para a escola, foi um espaço para discussões e fortalecimento das decisões coletivas. Porém, com o decorrer dos anos, observou-se que houve na escola um “gradativo esvaziamento das discussões e adoção de procedimentos mais práticos nos registros” (LEITE, 2012, p. 139), sendo que, após a década de 1990, o conselho de classe foi aderindo cada vez mais ao uso de planilhas em detrimento dos registros subjetivos em livros Ata.

Outro ponto discutido pela autora foi quanto à apropriação do conselho de classe para dentro dos muros da escola após a instauração da Lei 5692/71. Nessa busca, revelou-se que, apesar de o corpo escolar ter aderido à nova ordem imposta, o fazia imbricado de marcas e vícios. Destarte, a autora destaca que a adesão poderia ser uma camuflagem de resistência à mudança, ou então se dever à incapacidade de entender o funcionamento legal do conselho de classe. Porém, adverte-nos,

ao analisar as decisões tomadas pelo conselho de classe, é possível verificar o quanto as manipulações internas invertem, alteram e deslocam as atribuições oficiais do conselho de classe. Isso não significa dizer que os sujeitos escolares estivessem atuando, o tempo todo, em oposição aos

preceitos legais e aos lugares de poder, mas que a apropriação dessas orientações e o seu uso revelam a sua inadequação à diversidade de situações concretas, vividas no cotidiano escolar (LEITE, 2012, p. 152).

Outro destaque importante é sobre a construção cultural do poder de decisão conferido ao conselho de classe, sendo que “o poder exercido pelo conselho de classe não estava contemplado na legislação educacional, mas foi historicamente construído no cotidiano de cada uma das escolas pelos sujeitos que ali atuaram” (LEITE, 2012, p. 212).

As escolas pesquisadas pela autora, mesmo que inseridas em uma mesma região, tinham aproximações e distanciamentos no tocante às práticas do conselho de classe, demarcados por fatores determinantes, como o sentido e o significado propostos legalmente e a (falta de) condição de implementação do conselho de classe. Ao final, a pesquisadora traz como conclusão que a cultura escolar foi alterada com as reformas educacionais, porém, é possível afirmar que “os sujeitos escolares, diante das condições que lhes são postas, adotam inúmeras táticas de (re) emprego e de uso que precisam ser problematizadas” (LEITE, 2012, p. 213).

Não podemos esquecer a importância de analisar a realidade tal qual se apresenta hoje, entendendo os processos históricos e de lutas que houve para sua atual configuração. Portanto, é primordial buscar as contribuições e as reflexões trazidas nos estudos sobre o conselho de classe ante as atuais problematizações.

Não temos aqui a pretensão de criar elementos novos, problematizar algo nunca problematizado ou mesmo esgotar as discussões sobre o conselho de classe. Os trabalhos acadêmicos trouxeram contribuições significativas analisadas em diferentes localidades.

Dessa revisão de literatura, comprovou-se pelas pesquisas a inerência da avaliação da aprendizagem nos afazeres dos conselhos de classe. Os trabalhos selecionados problematizaram a primazia dos aspectos avaliativos, enquanto prática conservadora das instituições educacionais, que se declaram críticas. Apesar de os trabalhos estudados terem diferentes focos, objetivos, metodologias e até mesmo referenciais teóricos, no tocante à avaliação da aprendizagem, a principal denúncia é o aspecto classificatório da avaliação. Não obstante, foram detectados movimentos de contraposição em favor da democratização das práticas educacionais e, conseqüentemente, avaliativas.

Quanto aos referenciais teóricos, constatou-se que é comum ao estudo do tema conselho de classe o embasamento nas ideias de Rocha e Dalben. No tocante à avaliação da aprendizagem, os autores mais utilizados foram Luckesi e Vasconcellos. Outros autores também utilizados foram Hoffman, Freitas e Perrenoud.

Assim como as pesquisas elucidadas, este trabalho utilizou-se de obras, metodologias e campos de estudos semelhantes, porém buscamos avançar na discussão da organização do trabalho pedagógico via par dialético avaliação/objetivo, por acreditar que esse ponto é determinante não somente para o conselho de classe, mas para o funcionamento do sistema educacional. Lembrando que o par dialético avaliação/objetivo modula o outro par dialético conteúdo/método, que “assegura a função social que a escola tem na sociedade capitalista” (FREITAS, 2012, p. 59).

Trazemos para colaborar com essa discussão o trabalho significativo de Dalben (2004), que define conselho de classe como:

[...] espaço privilegiado na organização do trabalho escolar, para o reconhecimento, a identificação e a mobilização do projeto pedagógico da escola. [Portanto] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar. (DALBEN, 2004, p. 15-16, acréscimo nosso).

O conselho de classe é entendido como um órgão colegiado, portanto quanto mais democrático e participativo mais ele se aproxima de sua função, e quanto menos participativo e democrático, mais ele se distancia dos objetivos proclamados. Em apoio a esse princípio, Vasconcellos (2003, p. 70) esclarece que os 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 do ensino e da aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas.

Dalben (2004) denuncia que existe um aspecto nevralgico a ser considerado na concepção do conselho de classe: a dimensão da subjetividade.

[...] percebe-se que os fatores subjetivos que intermedeiam as diversas relações acabam por orientar a prática estabelecida, o tipo de relação entre os diversos participantes e, ainda, os próprios conflitos e a luta de poder que se trava, às vezes silenciosamente, no âmbito da organização, fazendo-a dinâmica, contraditória e em constante movimento. (DALBEN, 2004, p. 58-59).

Dalben (2004) concluiu em sua pesquisa que o aspecto subjetivo estava comprometido pela falta de conhecimento acerca do conselho de classe por parte dos professores, ou seja, pelo desconhecimento do momento histórico da implementação da prática no cotidiano escolar, da dinâmica de sua concretização, do seu potencial dialético e até mesmo dos objetivos, proclamados ou não, que permeiam a organização do trabalho pedagógico.

Outra crítica da autora com a qual concordamos é a que diz respeito à avaliação dos profissionais. Eles avaliam seus alunos, mas não admitem ser avaliados nem pelos alunos, nem pelos seus pares, “é um eixo unidirecional”. Se os “protagonistas” dos conselhos de classe têm ignorado a necessidade de reflexão e debate sobre essa instância, a tendência é a reprodução inconsciente das práticas arraigadas no cotidiano escolar, com seus ranços presos a paradigmas que ainda vigoram no meio educacional. Contudo, assim como os paradigmas são passíveis de debates e adoção de novas concepções, assim é o conselho de classe, desde que “os sujeitos que o integram apoderam-se, conscientemente, dele, colocando-o a serviço de seus propósitos, articulando-o com um projeto político-pedagógico comum” (DALBEN, 2004, p. 59).

Os atores envolvidos nos trabalhos escolares diariamente realizam um trabalho fragmentado por áreas e por responsabilidades. A proposta defendida por Dalben (2004) e Vasconcellos (2003) é diferente dessa compreensão fragmentada ou de uma totalidade como somatório das partes, é uma proposta de trabalho verdadeiramente coletiva, discutida e realizada em/e pelo grupo.

A postura quanto ao conselho de classe adotada neste trabalho é: enquanto órgão colegiado que discute como elemento central a avaliação da aprendizagem, comprometida com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, buscando conjuntamente alternativas para os diferentes problemas levantados (VASCONCELLOS, 2003). Porém, insistimos que a avaliação da aprendizagem não pode estar desconectada do par dialético avaliação/objetivo enquanto dimensão política.

Percebemos com esse estudo que aspectos como a avaliação da aprendizagem, a gestão democrática e a legislação, trazidos pelas pesquisas, são indissociáveis e cruciais para a efetivação de um conselho de classe de acordo com preceitos críticos. O que podemos inferir é a naturalização do conselho de classe sem discussões de suas reais finalidades, ocorrendo, na verdade, pseudoparticipações e pseudodiscussões durante sua efetivação.

Sendo a realidade que faz a consciência (MARX, 2008), é necessário observar o objeto de estudo, neste caso o conselho de classe, pela forma como se constitui e, dessa forma, ir revelando as entranhas dessa instância avaliativa no âmbito da organização do trabalho pedagógico que têm ficado obnubiladas.

### 3 A PESQUISA

A proposta desse tópico é contemplar o instrumento metodológico da observação enquanto ferramenta de coleta de dados de uma pesquisa intitulada qualitativa. Respeitamos a organização da unidade escolar em relação aos dias, horários e formato da realização dos conselhos de classe. Nas páginas subsequentes, esboçamos o cotidiano encontrado no momento histórico (único) ocorrido no ano de 2017.

A organização das datas dos conselhos de classe acontece no início do ano letivo, sendo previstos na Resolução CONSUNI nº32/2014 cinco conselhos ordinários, assim denominados: conselho de classe inicial, conselho de classe da 1ª escala<sup>23</sup>, conselho de classe da 2ª escala, conselho de classe da 3ª escala, conselho de classe da 4ª escala e conselho de classe final. Os conselhos da 4ª escala e final acontecem juntos.

#### 3.1 Conselho de classe Inicial

Os conselhos de classe da segunda fase do ensino fundamental do CEPAE são organizados no contraturno, por turmas, ou seja, do 6º ao 9º ano, contemplando as duas turmas (A e B), às vezes é necessário mais de um dia para realizar o conselho de todas elas.

No ano de 2017, o Conselho de Classe Inicial das turmas de 9º ano aconteceu no final da manhã do dia 22 de fevereiro, durando cerca de uma hora. Estavam presentes a coordenadora pedagógica, a assistente técnico-administrativa, professores, psicólogo e a pesquisadora. Estavam presentes os/as professores/as de Português, Geografia, Educação Física, Sociologia, Arte, Inglês e Francês (duas professoras).

O currículo prescrito para as turmas de 9º ano contempla 11 disciplinas, com 17 professores ministrando aulas entre as turmas A e B, sendo que neste primeiro conselho havia oito professores. A coordenação até aquele momento era a do ano anterior, sendo que, poucos dias após o conselho inicial, trocaram-se os coordenadores via eleição, sendo escolhidos por seus pares.

---

23 O CEPAE adota a nomenclatura escala, em vez de bimestre. A escala por muitas vezes engloba mais de dois meses.

O regimento interno da unidade prevê que é de competência dos coordenadores “presidir, com direito a voz, os Conselhos Avaliativos e de Classes de cada série sob sua coordenação” (UFG, 2014, p. 13). Portanto, os conselhos foram organizados pelo coordenador pedagógico, que também presidiu e viabilizou as discussões dessa reunião.

No primeiro momento do conselho, a coordenadora me apresentou aos demais participantes e pediu que eu esclarecesse brevemente sobre a pesquisa aos colegas. Expliquei a todos que meu objeto de estudo era o conselho de classe e que, portanto, estaria observando todas as reuniões desse colegiado no ano de 2017. Já antecipei que, em momento oportuno, estaria conversando com todos eles para formalizar a participação e esclarecer qualquer dúvida que porventura tivessem.

Após minha breve exposição, a coordenadora deu início às discussões voltadas para as turmas. O ponto de partida foi sobre a visão geral das turmas, de acordo com a fala da coordenadora:

São turmas ótimas, participativas se puxadas, se integram nos projetos, os alunos são bons, mas quando chega no 9º ano a agitação tende a tomar conta<sup>24</sup>.

Neste conselho de classe inicial, os pontos discutidos foram: a) as turmas de forma geral; b) alguns alunos mais especificamente, devido a uma suposta necessidade de compreensão deles e à situação pela qual os professores já haviam passado no ano anterior; c) alunos reprovados; e d) aspectos comportamentais.

No tocante à reprovação, ainda que tenha sido de uma única aluna reprovada, não deixou de expressar aspectos subjetivos quando um professor indagou sobre sua turma no ano atual:

Professor P: Em qual turma a aluna M está matriculada?  
Coordenadora: A.  
Professor P: Melhor que fosse na B (risadas de alguns professores).

A questão mais explorada e que tange aos alunos foi o aspecto comportamental. Eis um exemplo: “O aluno G”, que apesar de ser esperto apresenta um comportamento displicente, seria também arrogante e teria tendência a desafiar

---

<sup>24</sup> As falas dos entrevistados serão reproduzidas aqui conforme foram pronunciadas, com seus eventuais desvios ortográficos e semânticos.

os professores. Outro comportamento inadequado atribuído a este mesmo aluno teria a ver com a sua erotização precoce. Contudo, os alunos o reconhecem como líder em sala e afirmam que, se ele se aliasse ao professor, este ganharia um valioso parceiro. O aluno em questão apresenta laudo de Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), mas alguns professores relutaram quanto à diagnose deste laudo.

Outras elucidações foram: aluno(s) que assedia(m) aluna(s); aluno cujo rendimento caiu no 2º semestre; namoro entre alunos; alunos que têm necessidade de usar óculos, mas não usam; alunos com características depressivas; e uma exposição isolada de uma aluna, reconhecida pelos professores como “excelente”, sendo comparada inclusive com alunos graduandos.

Após a exposição sobre os alunos, a coordenadora destacou a falta de momentos entre os professores, nos intervalos dos conselhos (bimestrais) e para o próprio andamento do trabalho pedagógico.

Para planejarem em conjunto e separado, e que essa proposta seja orientada pela próxima coordenação, sendo um momento de discussão entre os professores anteriormente ao conselho. Por que os problemas não se resolvem? Porque estão sempre atropelados (coordenadora).

E por último e muito importante, a coordenadora pediu que, nos planos de ensino, disponibilizados aos alunos e comunidade, o professor deixasse claro sobre o planejamento do ano de 2017, mas sublinhou que este também é flexível. Por fim, ressaltou que a falta de clareza sobre os métodos e os critérios avaliativos adotados pelos docentes no ano anterior (2016) foram um ponto muito questionado pelos alunos<sup>25</sup>.

Por fim, a coordenadora pediu que o plano do professor fosse entregue até o dia dois de março, e havendo qualquer solicitação, quanto a horário ou outro assunto, que procurassem a coordenação. Na oportunidade, esclareceu que não continuaria na coordenação pedagógica e que faria os encaminhamentos necessários ao substituto.

O que pudemos perceber neste conselho inicial é que alguns professores já conheciam os alunos, enquanto outros não. Percebemos também falas rotuladas a respeito da transição do oitavo para o nono ano, como se os alunos que integram

---

25 Utilizo aqui o discurso feito pela coordenadora na ocasião, mas não tive acesso aos registros realizados pelos discentes.

essa turma fossem ter sempre o mesmo comportamento ao passar para o ano seguinte, o que reflete uma visão de mundo determinista da situação em si (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Outro comentário no mesmo sentido foi o de um professor, que, ao se referir à aluna reprovada, revelou que preferiria que ela estivesse na turma em que ele não ministraria a aula. Isso foi dito de forma que poderia rotular a aluna, aos desconhecidos, como “má aluna”, ou uma aluna indesejada para o professor que nem ainda a conhecia, podendo gerar de antemão um desconforto na relação professor/aluno. Nesse sentido, Cruz alerta que, além de inútil e improdutivo,

[...] a simples narrativa de fatos acontecidos pode ganhar outra conotação negativa: os professores que não tiveram problemas com aqueles alunos podem passar a “marcar” determinados alunos, a partir dos fatos narrados no conselho. (CRUZ, 2011, p. 11).

Notamos também a prevalência nesse conselho inicial das discussões acerca dos alunos “ruins” e, de forma bem sucinta, sobre os alunos “bons”, portanto, das extremidades. No entanto, é preciso refletir também sobre os alunos que não estão em nenhuma dessas classificações, que aqui serão denominados de alunos medianos. Afinal, o conselho de classe deve englobar todos os alunos, independente de classificações e estereótipos, pois ele também se constitui em uma reunião pedagógica.

No tocante à falta de clareza sobre os critérios avaliativos, registra-se que, embora os instrumentos avaliativos estejam explicitados e explicados nos documentos e planos dos professores (disponibilizados pelo site da instituição), o peso de cada um e a distinção do próprio momento avaliativo não são informados.

### **3.2 Conselho de Primeira Escala**

O segundo conselho de classe, que corresponde ao fechamento da primeira escala, aconteceu no dia 10 de maio de 2017, no contraturno escolar, ou seja, no período vespertino. O tempo previsto para o conselho é de uma hora e meia, iniciando-se às 15h30 e indo até as 17h. Estavam presentes o recém-eleito coordenador pedagógico, a assistente técnico-administrativa, 11 professores, o psicólogo, a pesquisadora e duas alunas representantes de sala do 9º ano B.

Estavam presentes os/as professores/as de História, Português, Geografia, Sociologia, Inglês, Espanhol, Francês, Ciências (duas professoras) e Educação Física (dois professores).

Foi distribuído aos professores e à pesquisadora o relatório de conceitos obtidos pelos alunos, no decorrer dessa primeira escala. Após a distribuição e organização dos participantes nas cadeiras, o coordenador pedagógico deu início oficial ao conselho de classe e logo sugeriu que os professores fizessem seu relato sobre as turmas de uma forma geral. Nesse momento, um professor pediu que invertessem a ordem das falas, ou seja, que os alunos fizessem o relato da turma primeiro, com os professores falando depois. O coordenador sugeriu que fosse mantida a mesma logística dos anos anteriores, e assim se iniciaram os relatos dos professores.

Os professores esboçaram a visão da turma nessa primeira escala com pontos positivos, negativos e comparativos entre as turmas. Muitos deles alegaram que questões comportamentais estariam prejudicando o rendimento da turma, como se vê na fala seguinte:

[...] alunos não estão prestando atenção, [...] De modo geral o conceito C, [...] preguiça de pensar. (Professora L).

Outros professores reclamaram da falta de compromisso com a vida escolar:

[...] as tarefas de casa não têm sido realizadas com rigor. (Professora L),

[...] os alunos estão jogando baralho dentro de sala. (Professor T).

[...] os alunos participam, porém têm potencialidades maiores de crescimento. (Professor P).

Na comparação entre as turmas, prevaleceu a subjetividade de cada professor, ora exaltando a turma A, ora exaltando a turma B.

Nesse conselho de classe, não houve participação do representante de sala da turma A, portanto, as falas das alunas presentes restringiram-se à turma B. O único questionamento feito por elas no conselho foi sobre a parte estrutural da escola. Segundo elas, a reclamação da turma tem sido quanto ao ar-condicionado, pois o fato de não estar funcionando tem atrapalhado as aulas. Não tendo nenhum outro ponto a ser exposto, as alunas foram convidadas a se retirar.

Após a exposição das turmas no geral, o conselho prosseguiu com o coordenador alertando sobre o horário de entrada na sala de aula pelos professores, bem como sobre deixar os alunos saírem de sala. Além disso, foram feitas sugestões aos professores sobre como iniciariam as discussões da planilha de conceitos, tendo ficado combinado que fariam o Conselho do 9º ano B primeiro e depois do A.

Iniciou-se a leitura do nome dos alunos que os professores julgaram necessário destacar. Os alunos destacados foram os que apresentaram conceitos baixos, indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Os pontos mais problematizados foram: a) o aluno que não está querendo estudar; b) o aluno que tem dificuldade de aprender; c) o aluno que é faltoso; e d) o aluno que conversa durante a aula.

Dando seguimento ao ritual do conselho de classe de primeira escala, após a leitura dos conceitos e comentários sobre os alunos, foram feitos encaminhamentos à coordenação e à psicologia, na tentativa de resolverem ou minimizarem os problemas então apontados pelos professores.

Predominantemente, as discussões ficaram em torno dos aspectos negativos, destacando-se o que os alunos estavam fazendo (a contragosto) ou deixando de fazer (atividades escolares), com pouquíssimas ressalvas sobre os aspectos positivos dos alunos.

Questionamos sobre o diálogo (ou a falta dele) entre coordenadores, docentes e discentes, para instruírem os alunos sobre como deveriam ser essas discussões entre seus pares. A falta de esclarecimento pode ter ofuscado alguma situação que merecia ser discutida anteriormente ao conselho de classe na sala entre os alunos, e sua importância para o trabalho pedagógico como um todo. No relato de uma professora, percebe-se que esse trabalho já havia acontecido anteriormente:

a gente tinha uma coisa chamada coordenação de classe, que era realizada por um professor orientador, então esse professor se reunia uma vez por semana com esses alunos durante duas aulas e discutiam temas, faziam reivindicações, e, era interessante na época, mas também era muito assistencialista, daí a gente decidiu acabar com isso (Professora M).

Diante disso, infere-se o pouco valor realmente dado à participação dos alunos no conselho de classe, ainda que no discurso prevaleça o oposto. Para tornar

concreta a participação democrática, é necessário “[...] aceitar que pais e estudantes interfiram em espaços pedagógicos, requer que a escola reveja normas, valores, atitudes e estruturas de poder que definem as relações sociais e que estão postas pela sociedade” (VILLAS BOAS, 2010, p. 90).

A planilha de conceitos, um instrumento representativo da avaliação, trouxe dados a serem questionados: a) falta conceito de Matemática e de Educação Física para todos os alunos<sup>26</sup>; b) lacunas para alguns alunos em algumas disciplinas; c) uma possível padronização de resultados em uma determinada disciplina, pois todos os alunos estão com conceito A; e d) uma situação inversa de padronização de resultados em uma determinada disciplina, em que nenhum aluno sequer obteve o conceito máximo.

Pontuamos então que não houve neste conselho de classe reflexões sobre o trabalho do professor. O que representam os conceitos avaliativos atribuídos aos alunos por parte dos professores? É necessária uma constante reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e a representação desta avaliação. O que os professores têm avaliado? Como avaliam? E por que avaliam?

Por esse motivo, podemos afirmar que o conselho de classe neste momento priorizou os aspectos classificatórios da avaliação, renunciando a um potencial pedagógico de discussão coletiva, pois não basta que os sujeitos estejam reunidos, é necessária a discussão conjunta e a tomada de medidas também em conjunto (DALBEN, 1992).

A avaliação não deve ser somente do aluno, do resultado alcançado ou não, a avaliação é do processo, ou seja, de todo o trabalho realizado pela equipe escolar, professores, coordenadores, alunos e responsáveis. Sendo assim, perde-se o sentido do trabalho coletivo e reflexivo em potencial na escola e especificamente no conselho de classe.

### **3.3 Conselho de Segunda Escala**

O terceiro conselho de classe, que corresponde ao fechamento da segunda escala, aconteceu no dia 9 de agosto de 2017 no contraturno escolar, ou seja, no

---

<sup>26</sup> Até esse momento, os alunos de ambas as turmas não tiveram aula de Matemática devido ao remanejamento interno de professores. Na turma A, faltava também professor de Educação Física.

período vespertino. O tempo previsto para o conselho é de uma hora e meia, iniciando às 15h30 e terminando às 17 h. Estavam presentes o coordenador pedagógico, a assistente técnico-administrativa, 12 professores, o psicólogo, a pesquisadora e a aluna representante de sala do 9º ano A. Estavam presentes os/as professores/as de História, Português, Geografia, Matemática, Arte, Inglês, Espanhol, Francês, Ciências e Educação Física (três professores).

Foi distribuído aos professores e à pesquisadora o relatório de conceitos obtidos pelos alunos no decorrer dessa escala. O coordenador havia enviado um questionário<sup>27</sup> aos professores para que eles preenchessem as informações de acordo com o que eles haviam detectado no decorrer da segunda escala. As informações se referiam à avaliação geral das turmas A e B e a diversos aspectos individuais dos alunos, como: a) destaques (positivos); b) faltosos; c) indisciplinados; d) sem tarefa de casa; e) não produzem em sala; f) com dificuldade de aprendizagem e g) alunos em atendimento no contraturno.

O coordenador explicou que a falta de preenchimento do questionário por parte dos professores “complica o trabalho”. Com base nos dados que obteve, ele fez uma síntese das falas dos professores, sobre o aspecto geral das turmas e registrou:

Turma A: turma participativa e envolvida com as atividades propostas práticas e teóricas. Alguns alunos estão copiando a tarefa dos colegas. Há também alguns alunos que estão conversando bastante.  
Turma B: turma participativa, algumas vezes com dificuldade de concentração.

Houve uma confirmação comparativa por parte de alguns professores quanto à postura da turma A ser melhor do que a da turma B. De acordo com algumas falas:

O 9º ano B não participa tanto quanto o 9º ano A. (professora F).  
Falei com os próprios alunos do 9º ano B que é mais fácil trabalhar com o 9º ano A. (professora C).

Nos aspectos específicos aos alunos, foi montado um quadro com colunas referentes a suas características individuais. Abaixo delas, seguia-se o nome dos alunos que as apresentavam, de acordo com o preenchimento do questionário pelo

---

<sup>27</sup> O questionário foi enviado por e-mail para os professores. Eu só tive acesso ao questionário no dia do conselho, portanto, irei me referir somente às informações que foram divulgadas.

professor. Não havia nenhum nome preenchido no campo “em atendimento”. As informações foram esboçadas em um *slide*, mas não foi realizada uma discussão sobre o perfil dos alunos, sendo apenas feita a leitura de seus nomes.

O conselho de segunda escala apresentou o mesmo padrão do conselho anterior, uma fala inicial da coordenação, que dessa vez trouxe os dados de um questionário, a fala dos professores, seguida pela fala da representante de sala.

Dessa vez, os alunos problematizaram uma situação ocorrida com uma determinada disciplina, situação que, segundo eles, teria causado problemas para a construção dos conceitos avaliativos. Um professor pediu um trabalho para ser realizado nas férias e, segundo a representante, a maioria dos alunos não teria feito, pois era um trabalho extenso e cansativo e, além disso, se tratava de uma disciplina em que os alunos estavam precisando de conceitos “bons” para a aprovação anual.

Os professores não se propuseram a discutir o assunto do trabalho para casa e, pela fala do coordenador, percebeu-se que esse questionamento já havia sido feito à coordenação pedagógica por parte dos alunos. Segundo o coordenador:

[...] já avisei a vocês que esse problema seria resolvido entre o professor e os alunos.

Com o “desfecho” dado para esse assunto, a representante passou para o próximo tema, que dizia respeito aos alunos que estavam atrapalhando as aulas. A aluna então relatou que quatro alunos em específico estariam perturbando as aulas na turma A. Como a representante da turma B não compareceu, a participação discente terminou, e a representante retirou-se da sala e deu-se início à fala dos professores.

Como no conselho de primeira escala, os pontos discutidos foram a indisciplina, a falta de cumprimento com as atividades escolares, a falta de envolvimento e participação nas aulas e, dessa vez, mais especificamente, os “conceitos avaliativos”.

Como foi relatado pela representante sobre os alunos “problemas”, o colegiado decidiu partir dessa observação levantada para o início das discussões. O coordenador perguntou aos professores se eles concordavam com o apontamento dos quatro alunos “problemas” e o que eles faziam diante da situação.

Dos professores que se manifestaram e que concordaram com o “quadrilho problema”, só uma professora comentou sua estratégia para driblar a dificuldade com esses alunos:

Eu separo os que conversam, daí não conversam tanto, o aluno G é o mais difícil, independente de mudá-lo ou não de lugar, ele não coopera. (Professora F).

Outra professora que se manifestou sobre os quatro alunos citados discordou que eles fossem um problema:

Não tenho problema com nenhum dos quatro. O aluno G pode não participar muito, mas também não conversa ou atrapalha. O aluno MU é muito bom, inclusive, o aluno H era um dos melhores, mas agora caiu o rendimento. (Professora C).

Como nenhum outro professor se manifestou sobre os alunos, o coordenador continuou a reunião indagando quem seriam os demais alunos “problemas” e assim seguiu-se com vários outros alunos sendo citados e, ora ou outra, eram sugeridas algumas medidas, como em relação a uma aluna<sup>28</sup> “problema” que vem cometendo recorrentes atos de indisciplinas desde o ano passado. De acordo com os relatos, os problemas pessoais acabam sendo uma “desculpa” usada pela aluna, que acredita ser perseguida. A tal aluna seria dissimulada e quase não comparece aos atendimentos educacionais no contraturno, apresentando muita dificuldade de aprendizagem.

Segundo alguns professores, a aluna L:

Ela tem todos os vistos, mas não sabe fazer nada. (Professora M).

Ela é dissimulada e o pai cai nesse jogo, enquanto o pai não cair a ficha não haverá mudança, porque o pai está contra a escola e acha que a filha é perseguida. Ela já ficou retida e todo ano ela passa de raspão. (Professor P).

O problema dela é que ela é filha adotiva (Professor M).

Por ser filha adotiva ela joga com essa situação, eles precisam de ter um choque de realidade. (Professor P).

Já conversei com o pai e ele foi reclamar para a direção que a coordenação estava perseguindo a filha. Na frente do pai ela é atriz, só chora, quando ela está sozinha ela fala, a aluna tem dupla personalidade, não faz as tarefas,

---

<sup>28</sup> No sentido de manter o caráter ético do trabalho de não expor os sujeitos, estes serão referenciados por letras.

só copia de outras duas alunas e na hora da avaliação é complicado. (Professora F).

Em todas as atividades a aluna está com conceito D. A aluna não comparecia aos atendimentos e no final compareceu em dois. (Professora L).

Diante desses relatos, uma professora sugeriu a interferência não só da coordenação, mas do departamento de psicologia, para dar um caráter de “neutralidade” diante da situação da aluna (no ano anterior, a aluna apresentou os mesmos problemas e se queixou à coordenação que estava sendo perseguição pelos professores). Ficou decidido então o encaminhamento à coordenação primeiramente, e ao psicólogo posteriormente.

Outros alunos também foram colocados em evidência, assim como no exemplo acima e no conselho de classe passado. Outro fato manifesto nesse conselho foi a questão dos conceitos. Os professores demonstraram que o fato de não ser alcançado um bom conceito os deixava preocupados. Segundo relato de dois professores:

A aluna D não fez a avaliação, pois faltou no dia, ela quase não produz e nem frequenta os atendimentos, está com conceito D na primeira escala e também seria o mesmo nessa, mas deixei em aberto até o conselho. (Professora C).

Tem que chamar a família (da aluna D), se fechar essa escala assim ela reprova. (Professor D).

A preocupação demonstrada pelo professor D em chamar a família dos alunos que estão com conceito D ou inferior continua, pois já estariam com problemas, visto que a quantidade de conceitos abaixo de C permitidos anualmente no conjunto das disciplinas é 11, e alguns alunos já teriam seis conceitos DD já na segunda escala.

Após as discussões dos alunos com conceitos “preocupantes” e da discussão sobre os alunos com “desajustes” comportamentais, finalizou-se mais um conselho de classe, deixando-se os encaminhamentos à coordenação e ao setor de psicologia.

Percebemos então que, anteriormente ao conselho de segunda escala, os professores receberam um questionário para ser preenchido com as informações que tinham dos alunos. O preenchimento do questionário pelos professores foi realizado de acordo com suas informações objetivas e subjetivas de cada aluno,

sabendo-se que pelo mesmo motivo os alunos possuem conceitos e comportamentos diferentes. Responder com rigor às informações problematizadas poderia ser uma ferramenta importante de discussão, mas essa não pode ser a única. O ponto crucial é a discussão no coletivo, pois o processo isolado não consegue, por si só, resultados transformadores, haja vista que o trabalho educativo do conselho de classe deve ser compreendido em conjunto, pois o trabalho individual ocorre majoritariamente no cotidiano escolar.

Com as informações obtidas, traçou-se, ainda que não propositalmente, uma comparação entre as turmas, porém uma comparação centrada no aluno. Até o momento os professores não haviam relacionado suas práticas direcionadas a cada turma em específico.

De acordo com Dalben (1992, p. 134):

O que não se vê questionado em nenhum momento, entretanto, é a forma de participação do professor nesse trabalho, a própria metodologia de intervenção do Serviço de Orientação Educacional e do Serviço de Supervisão Pedagógica, e, ainda, as metodologias utilizadas pelos professores e os seus parâmetros de análises.

O que se tem notado enquanto objeto de trabalho do conselho de classe é a avaliação do ensino somente pelo viés do professor sobre o aluno, como se essa fosse a única avaliação necessária a ser feita.

A centralidade das discussões no conselho de classe é indubitavelmente o aluno, mas ainda que o aluno seja

[...] o centro das avaliações no Conselho de Classe, apesar de ser, a todo instante, colocado como elemento central das discussões propostas pela instância, ele tem-se apresentado como um elemento passivo, sem voz e sem participação nas reuniões. (DALBEN, 2004, p. 64).

A presença e a fala do aluno resultam assim numa pseudoparticipação, pois, quando o aluno participa de um conselho de classe que está inserido em um contexto “tradicional”, acaba sendo um “processo pedagógico pernicioso, já que essa participação se dá em nome da democratização das relações na escola” (DALBEN, 2004, p. 68), sendo uma participação aparente, fragmentada e muitas vezes sem sentido. Não há discussões prévias com os alunos e com as turmas para o necessário esclarecimento e crescimento das reflexões que deveriam ser realizadas nos conselhos de classe.

Tendo a planilha como instrumento de registro de conceitos, pode-se perceber que quatro disciplinas (Matemática, História, Educação Física e Artes) ainda não haviam lançado os conceitos dos alunos. Essa situação específica de cada disciplina não acrescentar o conceito avaliativo fragmenta ainda mais a possibilidade de entender o aluno na sua totalidade, e por isso deixa comprometido o trabalho pedagógico tanto no plano coletivo quanto no plano individual.

### **3.4 Conselho de Terceira Escala**

O quarto conselho de classe corresponde ao fechamento da terceira escala. Aconteceu no dia 8 de novembro de 2017, também no contraturno escolar. O tempo previsto para o conselho era de uma hora e meia, com previsão de início às 15h30 e encerramento às 17h. Contudo, ele só se iniciou às 15h55, portanto com 25 minutos de atraso. Estavam presentes o coordenador pedagógico, 11 professores, o psicólogo, quatro alunas representantes e vices dos 9º ano A e B e a pesquisadora. Estavam presentes os/as professores/as de Sociologia, Português, Geografia, Matemática, Arte, Inglês, Espanhol, Francês, Ciências e Educação Física (dois professores).

Seguiu-se o ritual: distribuição dos relatórios, leitura do perfil da turma preenchido pelos professores, abertura para comentários dos alunos presentes (quando necessário), fala das representantes, retirada dos discentes e fala dos professores.

A professora C pediu inicialmente a palavra para expor alguns fatos, não prescritos na pauta desse conselho, relativos à sua aula que estariam incomodando, de acordo com a professora, não só os 9º anos, mas a escola de forma geral. O incômodo foi gerado ao abordar assuntos “tabus” em alguns lares, mas que são questões presentes na sociedade, como a “ideologia de gênero” e a questão religiosa. De acordo com o relato da professora, as atividades ficaram prejudicadas pelo valor familiar difundido sobre essas questões. Outros professores também se manifestaram sobre esse assunto,

A gente tem autonomia para o que é importante, a gente percebe que os alunos querem falar [...] eu acho um absurdo a gente modificar o nosso planejamento ou o tipo de conteúdo que a gente dá em sala de aula porque um grupinho de pais acha que não pode. Acho que já passou da hora da gente trazer esses pais aqui pra gente discutir. (Professora F).

A resposta tem que ser coletiva e não só de um determinado departamento. A reunião de pais tem que ser após o conselho diretor e que a gente como coletivo do CEPAE tire no conselho diretor uma nota ou algo que deixe claro que nossos projetos são baseados em pesquisas, não são aleatórios, são as necessidades colocadas e amparadas pelo nosso plano de ensino, pela LDB e asseguradas pela liberdade de ensino com a constituição de 88. (Professor G).

Sobre a discussão da Lei Maria da Penha, os alunos vieram até mim e disseram: Professora: vamos parar com esse assunto, as meninas estão ficando loucas. (Professora K).

Uma coisa a dizer pra esses pais, que já conhece como a escola é, é dizer: se não está satisfeito leva pra outra escola. (Professor M).

Até pra você ter a autonomia pra fazer isso<sup>29</sup> a gente tem que ter essa decisão bem clara no conselho diretor. (Professor G).

Dessa discussão inicial, foi sugerido ao coordenador, pela professora F, que esse assunto fosse incluído na pauta do conselho diretor, pois seria relevante discutir com o colegiado. O coordenador consultou o grupo, que concordou.

Com a aceitação do grupo dessa discussão inicial, foram feitos encaminhamentos para outro âmbito de discussões, o conselho diretor da escola. Dessa forma, a discussão não se restringiria às turmas do 9º ano, haja vista que o conselho diretor engloba o corpo de funcionários docentes, representantes dos servidores técnico-administrativos, representante dos pais e representante dos alunos.

A discussão ainda continuou por mais um tempo, havendo a preocupação de se chegar a um consenso do discurso antes de ser realizada a reunião de pais, conforme a fala de um professor:

[...] para que estejamos engajados em uma resposta uníssona. (professor G).

Uma sugestão oferecida foi acrescentar ao documento de matrícula um termo, ou um parágrafo no documento já existente, que amparasse a escola com o trabalho de temas/assuntos polêmicos, e que esse documento, assinado pelos pais, daria ainda mais um apoio ao trabalho da instituição.

Encerrado esse assunto, o coordenador convidou os participantes a voltarem às discussões no tocante aos alunos. O cenário continuou muito parecido com os conselhos das escalas anteriores. Discutiu-se uma situação da aluna K, que

---

29 Professor G se refere à fala do professor M anterior à sua fala.

está faltosa, o que configura aluna desistente. De acordo com os relatos, a família não estava sabendo lidar com a situação, o setor de psicologia a atendeu uma única vez. Foi sugerido que o conselho tutelar deveria ser notificado para resguardar a escola diante dessa situação.

Dessa forma, seguiu-se a reunião do conselho com a leitura do nome dos alunos que precisam ser “resgatados” e com as anotações dos encaminhamentos dos professores à coordenação. O coordenador comunicou que houve uma denúncia envolvendo os alunos, pois esses estariam levando para a escola bebidas alcoólicas camufladas em garrafinhas de água, e também cigarro eletrônico. E, desse modo, mais uma vez findou-se a reunião de conselho de classe.

De fato, os contratempos ocorridos no seio da escola não se restringem à escola, são problemas de ordem social, pois, assim como esclarece Freitas (2012), a escola não é uma ilha, portanto não fica alheia ao que acontece fora de seus muros. O caso da aluna acima é um exemplo.

As discussões nos conselhos de classe são primordiais, porém, enquanto perdurar a “falta de clareza e discernimento na condução do trabalho pedagógico para garantir a elaboração de objetivos comuns a serem alcançados” (DALBEN, 2004, p. 56), faltará também um conselho organizado e coerente com o trabalho pedagógico, preocupado com a transformação da educação dos trabalhadores.

Dalben (2004, p. 57) acrescenta que

é fundamental que tanto a equipe pedagógica quanto os professores da escola estejam atentos aos rumos dados às relações sociais presentes na organização de todo o trabalho escolar. Dependendo do tipo de relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos e sua prática, assim como do conhecimento que se produz nessa relação, os rumos dessa instância seguirão os caminhos da construção crítica e democrática da escola ou, ao contrário, permanecerão reproduzindo uma cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e à exclusão social.

Por isso, é muito importante o aspecto coletivo do trabalho pedagógico. A base organizacional do trabalho pedagógico no CEPAE se divide em departamentos de ensino que abrangem as áreas de ensino da instituição. Os departamentos são responsáveis por exercer atividades acadêmicas, pedagógicas, bem como atividades administrativas. Os departamentos são instâncias deliberativas, tendo um chefe e vice-chefe eleitos pelos pares. Há a previsão de uma reunião mensal entre os departamentos na tentativa de integralizar o trabalho escolar.

Essa divisão do trabalho pedagógico é uma característica do modo de produção, portanto, nesse formato, a divisão é pressuposto inerente, ou seja, as instituições estão assim formatadas (divididas). E, ainda que esse formato favoreça o aprofundamento das discussões por área do conhecimento, perdem-se as discussões em grupo, enquanto colegiado pertencente a uma escola, pois “não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados” (MÉSZÁROS apud ANTUNES, 2012, p. 93).

Percebe-se que os docentes reconhecem a necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar, mas ponderam que:

A divisão das disciplinas por departamento cria um certo isolamento dos professores e a falta de planejamento coletivo aprofunda esse isolamento não permitindo que se criem espaços de interação entre as diferentes áreas e seus professores (Questionário docente, participante 1, questão 10).

Há uma ilusão de autonomia garantida com essa divisão. A autonomia é necessária à escola como um todo, mas não deve ser confundida com fechamento em casulos por área de conhecimento.

Esse processo fortalece a atomização e o encapsulamento de cada um em si mesmo e em torno do conteúdo que ministra, considerado propriedade privada, que não deve ser invadida. Cada um, particularmente, protege-se contra aqueles em quem não confia ou que não são de sua área, estabelecendo-se uma relação artificial, não efetiva, em um círculo vicioso. Esse processo impede a articulação dos trabalhos e a aglutinação de ideias (DALBEN, 2004, p. 62).

No que tange ao conselho de classe, o aspecto interdisciplinar, na compreensão dos professores, é colocado para o estabelecimento de ações coletivas em situações específicas, sendo que os próprios sujeitos reconhecem a fragilidade de execução das estratégias de ações.

Existem sugestões que são levantadas no momento que está acontecendo no conselho, mas elas se perdem no decorrer do trabalho e se restringem àquele momento (Questionário docente, participante 9, questão 12).

Dessa forma, infere-se que o trabalho dos professores está se caracterizando pelo isolamento. A divisão por departamentos pode propiciar algumas ações integradas entre as áreas do conhecimento, mas ainda não é o suficiente para uma organização de trabalho pedagógico realmente coletivo.

Além do trabalho interdisciplinar, as discussões em conjunto sobre os alunos são necessárias. Dalben (2004, p. 48) alerta que

[...] mais uma vez, a importância conferida ao Conselho de Classe é ressaltada, a ele atribuindo-se o papel de articular o trabalho docente, congregando as diversas percepções dos profissionais sobre o aluno com o qual trabalham, na tentativa de obter uma visão de totalidade. Nesse contexto, o Conselho de Classe passa a ser o espaço capaz de organizar o trabalho pedagógico do conjunto dos professores, dentro de uma proposta integradora.

A organização do trabalho pedagógico conta com o conselho de classe enquanto facilitador e integrador da proposta pedagógica escolar, sendo seu objetivo, de acordo com a resolução CONSUNI N° 32/2014, minimizar a fragmentação do trabalho educativo das diversas áreas. Mas é preciso concretizá-la, ainda que “as condições objetivas postas pela prática impedem que o processo de integração orgânica aconteça, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas, de planejamentos comuns e articulados” (DALBEN, 2004, p. 50).

### **3.5 Conselho de Quarta Escala/Conselho de Classe Final**

O quinto conselho de classe corresponde ao fechamento da quarta escala. Aconteceu no dia 5 de janeiro de 2018 no contraturno escolar. O tempo previsto para o conselho era de uma hora, com previsão de início às 14h. Estavam presentes o coordenador pedagógico, 14 professores, o psicólogo e a pesquisadora. Estavam presentes os/as professores/as de Sociologia, Português, Educação Física, Arte, Ciências, Espanhol, Inglês (três professoras), Francês (três professores) e Geografia (dois professores). Dessa vez, não havia nenhuma representante de sala.

O coordenador iniciou distribuindo os relatórios com os conceitos dos alunos, e perguntando se a sugestão enviada via e-mail, de organização do conselho de classe, poderia ser a que ele dera. A sugestão era: a) discussão dos alunos que estavam com três DD em uma única disciplina; b) discussão dos alunos que estavam com 11 ou mais DD no somatório das disciplinas; c) leitura em ordem alfabética dos alunos segundo os padrões aprovado/reprovado. O coordenador perguntou ao grupo alguma sugestão de organização e, como não foi feita outra proposta, adotaram a sugerida pela coordenação pedagógica.

Percebemos, de acordo com os relatórios, que havia muitas lacunas, ou seja, os conceitos em algumas disciplinas não estavam lançados. Das 11 disciplinas ministradas, em oito estava faltando o conceito da quarta escala. O coordenador afirmou que alguns professores o lançaram depois da impressão dos relatórios e sugeriu que eles fossem acompanhando mais atentamente os alunos para que não houvesse problemas.

Nesse formato, em que era recitado o nome de cada aluno, seguido da situação aprovada/reprovada, é que se configurou o conselho de classe da quarta escala do ano de 2017.

Aluna A: aprovada, aluna A': aprovada, aluna A'': aprovada, aluna B: aprovada, aluna A''': aprovada, aluna C: aprovada etc. (Coordenador Pedagógico).

Seguiu-se com essa leitura de alunos aprovados até uma situação em particular, no caso a aluna I. A aluna I estava sem as notas da quarta escala de uma determinada disciplina. Nesta mesma disciplina, a aluna tinha dois DD, um na primeira e outro na segunda escala. A professora, que não estava presente, havia feito um pedido geral ao coordenador e ao grupo de professores para que reprovassem todos os alunos que estivessem com três conceitos DD. No entanto, o último conceito da aluna I, na referida disciplina<sup>30</sup>, era uma incógnita para todos do grupo de professores reunidos no conselho. O coordenador indagou ao colegiado se eles aprovavam ou não a aluna em questão. Os professores que se manifestaram não hesitaram em concordar com a aprovação da aluna, pois a) primeiramente, a falta do conceito estava sendo uma problemática isolada, já que, olhando todo o resto dos conceitos, a aluna I estava com um panorama que a aprovaria, b) os professores supuseram que, se a última nota (a que estava faltando) fosse um conceito D, não haveria motivo para reprovar a aluna I, o que contrariava frontalmente a recomendação da professora ausente. No fim das contas, a aluna I acabou sendo aprovada.

Continuando o conselho, o colegiado se deparou com a aluna K, que havia sido pauta de discussão no conselho anterior. Ela parou de frequentar a escola, portanto é uma aluna desistente, consequentemente reprovada por falta. O

---

<sup>30</sup> A professora dessa disciplina não tinha lançado os conceitos, pelo menos até o momento da impressão, como afirmado pelo coordenador, e não estava presente para pontuar os conceitos da quarta escala.

professor G relembrou o conselho passado e questionou a postura da escola, ou seja, a escola, na figura do coordenador pedagógico, comunicou à família a desistência da aluna, mas se isentou de qualquer outra responsabilidade. Por isso, o professor questionou novamente o fato de o conselho tutelar não ter sido notificado, como havia sido combinado no conselho anterior. Outra questão observada foi sobre o conceito da aluna K em História<sup>31</sup>, pois a aluna não estava frequentando a escola havia meses e seu conceito em terceira escala era B, e quarta escala A. Sendo o resultado respaldado pela frequência e pelos conceitos das disciplinas, a aluna K obteve o seguinte parecer:

Aluna k: reprovada (coordenador pedagógico)

A situação da aluna L também foi discutida nesse conselho, pois a professora M teria pedido a reprovação dela, pois a aluna tem três conceitos abaixo da média em sua disciplina. O quarto conceito não estava registrado na planilha, e os professores pediram que a coordenação se inteirasse com a professora (que estava ausente) sobre qual o conceito obtido pela aluna na quarta escala, sendo que esse último conceito seria determinante, de acordo com o regimento interno da escola. Esse regimento preconiza que o aluno será reprovado se obtiver quatro conceitos inferiores a C em uma mesma disciplina, ou conceito final D e/ou E (UFG, 2003). O coordenador ligou para a professora e recebeu a informação de que o conceito da aluna nessa quarta escala era superior à média, ela estava com conceito B, portanto, cabia ao conselho “julgar-la”. Algumas afirmações feitas pelos professores foram:

Não temos nem que discutir se o conceito da quarta escala for abaixo da média. (Professora S).

São onze disciplinas e ela só reprovou em uma. Eu defendo a aprovação da aluna. Ela ultimamente tem tentado, ela tem sofrido e me pediu ajuda para a disciplina em específico. (Professor G).

É o conselho que irá decidir se a aluna será aprovada ou reprovada. (Coordenador).

Ela tem umas ideias suicidas. Também sendo o último conceito um B depois de D, D e E mostra que ela tem capacidade de aprendizagem. (Professora M).

---

31 Um problema enfrentando nesse 9º ano foi a falta de professores. No início do ano letivo, faltavam o professor de Matemática e o de Educação Física, depois faltaram professores de História e Geografia. No momento, a professora de História está de licença médica.

A aluna uma vez trouxe gilete para a escola. Eu pedi para que ela guardasse o objeto. Eu também percebi uma melhora ultimamente. (Professora K).

Tem que orientar os professores do ensino médio, porque os professores não se atentam para isso. O conselho inicial é o momento da coordenação e o setor de psicologia para chamar atenção para esses fatos. (Professora C).

Na minha disciplina a aluna apresenta muita apatia e uma autoestima muito baixa, mas a questão é do conhecimento ou comportamento? Porque ela está na média, e o comportamento tem que ter acompanhamento porque não vai mudar. (Professor C).

A questão do comportamento da aluna foi uma aparente descoberta para alguns, no entanto, outros professores tiveram contato com essa situação anteriormente e não haviam até então relatado.

Seria interessante um panorama dos alunos no conselho de classe inicial, entendo que pode haver rotulação, mas podemos demorar umas três escalas para entender que o aluno sofre uma depressão profunda, e primeiro ela tem que estar viva para depois eu poder ensiná-la. (Professor G).

Só relembrei agora do que foi falado no primeiro conselho, essas coisas têm que ser constantemente lembradas, porque depressão não é uma coisa simples. (Professora C).

Diante das exposições dos docentes, o coordenador perguntou ao psicólogo se ele tinha conhecimento do comportamento da aluna.

Não posso comentar essas coisas porque são sigilosas, mas sobre o que foi relatado posso confirmar. É verdade sobre as ideias suicidas e de se cortar. Desde o ano passado a aluna sofre com a ideia de reprovação. E sobre os conselhos iniciais o que acontece é que eles estão esvaziados com poucos professores e que os professores precisam realmente relatar os fatos. O coletivo tem que assumir esse compromisso. (Psicólogo).

Continuando o conselho do 9º ano A e a discussão da aluna L, o coordenador perguntou ao coletivo se aprovariam ou não a aluna L. Os professores responderam afirmativamente e continuou-se a leitura do nome dos alunos com seus respectivos resultados. Deparamo-nos com uma discussão sobre o resultado da aluna R, que teria problemas com os conceitos em razão da sua postura religiosa ortodoxa, que a levava a não realizar atividades que envolviam certas discussões. Alguns professores pediram que a família fosse chamada e ficasse a par das dificuldades encontradas nessa relação ensino, religião e conhecimento.

Sintetizando a turma do 9º ano A: a aluna K foi reprovada e as alunas L e R foram aprovadas com ressalvas. De todos os 30 alunos que compõem a turma, só um comentário extremamente positivo foi tecido durante a leitura dos nomes; quando o coordenador pronunciou a “aluna M, aprovada”, o professor G completou “Maravilhosa”.

O conselho do 9º ano B foi iniciado com a leitura dos alunos que estariam com problemas de três conceitos abaixo da média em uma mesma disciplina e/ou com o somatório dos conceitos inferior à média, indicando a reprovação, ou seja, o aluno que, no somatório das diferentes disciplinas, estava com conceitos D e E em mais de 11 disciplinas era considerado reprovado.

Estamos com problemas com os alunos A, A', D, L, L', R e A'' (Coordenador pedagógico).

As alunas A e A' estavam com três DD consecutivos em uma mesma disciplina e o último conceito seria B. Nesse caso, foi pedida pela professora a reprovação, porém coube ao grupo decidir a situação. Após as discussões sobre a aluna e o comportamento, ambas as alunas tiveram o consentimento do grupo de professores para a aprovação, desde que a família estivesse a par da situação e colaborasse no ano seguinte.

Os nomes continuaram sendo lidos seguidos da situação, nesse caso, aprovados. O caso da aluna D foi discutido juntamente com o da aluna L, pela similaridade da situação. Elas foram reprovadas sem discussões, pois o somatório de conceitos DD ou EE nas disciplinas era de 15 e 13 respectivamente, valor superior a 11, que já é considerado suficiente para a reprovação. O coordenador então pronunciou:

Alunas D e L reprovadas pelo regimento. (Coordenador).

Os alunos posicionados entre as alunas D e L também foram mencionados com o parecer aprovado. O aluno L' foi outro destacado no início da turma como aluno que estaria com problemas na sua situação educacional. O aluno tem no somatório dez conceitos DD. Nas disciplinas de Português, Matemática e Francês, o aluno tem conceito CC e DD somente. Uma professora recordou que, no ano anterior, o aluno foi aprovado no limite, situação que se repetiu no ano atual o que levou o coordenador a concluir que:

Parece que é hábito ele deixar para última hora, no final tudo dá certo. Parece que ele não quer nada com nada não. Olha Educação Física: C, D, C. O conselho aprova o aluno L'? (Coordenador).

O coletivo decidiu pela aprovação do aluno, desde que a família fosse convocada e informada de que o aluno demonstrava a mesma atitude já havia dois anos. Continuou-se:

Aluna L'': aprovada, aluna M: aprovada, aluna M': aprovada, aluno M: aprovado, aluno M': aprovado, aluno P: aprovado etc. (Coordenador Pedagógico).

O coordenador prosseguiu até o aluno R. O caso do aluno R foi um pouco mais polêmico, pois, embora houvesse um pedido de reprovação por parte da professora ausente, poderia ser pedida a aprovação por parte de qualquer professor que acreditasse ser esse a melhor alternativa. Os professores teceram os seguintes comentários:

Não dá pra esperar muito dele não. Ele é isso e pronto. Se falar com ele talvez ele reaja, não é a reprovação que irá acordar ele não. Defendo a aprovação. (professora M).

Ele precisa ser encaminhado para o departamento de psicologia, porque ele é manipulador, ele tenta distorcer a situação e usa os problemas pessoais para comover. (professora M).

O que eu vejo no aluno é a presença dos pais. (professora C).

Ele é o aluno mais desrespeitoso e irônico de toda a escola. Quando ele não vem à escola a aula acontece muito bem. Quando ele vem é manipulador e desrespeitoso. Tem que sentar e conversar, se todas as vezes passar a mão na cabeça não dá. Ele inclusive falou na minha última aula que não teria problema que no conselho ele passaria. (professora K).

Nenhum professor optou por pedir a aprovação do aluno, restou ao coletivo resolver por meio de votação.

Vamos votar então. Quem é a favor da aprovação? Quem é a favor da reprovação? Quem se abstém? (Coordenador).

Cinco professores levantaram a mão a favor da aprovação, um voto para reprovação e quatro professores levantaram a mão para se abster. Nesse caso, não caberia a aprovação do aluno, mas uma professora decidiu mudar sua decisão alegando que o aluno não tinha afinidade com sua disciplina, pois, no ensino médio, ele poderia optar por determinadas disciplinas, e ele já falou que não a escolheria.

Dito isso, não se justificaria retê-lo. Dessa forma, a votação ficou com seis votos de aprovação, resultando num total maior de professores a favor do que contra ou que se abstiveram. Portanto, o aluno R foi aprovado.

A aluna A'' é faltosa e o coordenador pediu que os professores checassem sobre a situação. Uma professora alegou que a aluna teria atestados médicos, o que não abonaria as faltas, mas as justificaria. No conjunto, a aluna A'' não tinha motivos para reprovação.

Portanto, na turma do 9º ano B, ficaram reprovadas as alunas D e L. Os alunos A, A', L', R e A'' foram aprovados com ressalvas.

O último assunto tratado no conselho foi quanto ao lançamento da frequência dos alunos no programa, haja vista que o ano letivo de 2017 só termina no dia 17 de janeiro de 2018 e, com o resultado saindo anteriormente, poderia haver alguma incoerência de resultado dos professores com o resultado do sistema que “automaticamente reprova o aluno por falta” (Professoras F e M). Encaminharam-se sugestões de lista de frequência para que o aluno não fosse prejudicado no aspecto presença/falta. Com esse encaminhamento, findou-se o último conselho de classe do ano de 2017.

Neste último conselho de classe, concretizou-se a situação estudantil dos alunos, se aprovados ou não. As discussões se limitaram aos alunos que estavam com “problemas” conceituais que poderiam resultar em reprovação, cabendo em alguns casos a intervenção do coletivo.

Percebemos que algumas discussões podem avançar em experiências próximas, como, por exemplo, a comunicação mais aproximada entre professor/coordenação/psicólogo/família no caso da aluna K desistente e da aluna L, que demonstrou um comportamento atípico. São lacunas no processo de ensino que vão se revelando e evidenciando a fragilidade do sistema de avaliação e até mesmo o de educação. Por isso, deve-se refletir sobre a aprovação/reprovação pelo viés do par dialético avaliação/objetivos.

Relembramos nesse momento as afirmações de Freitas (2012) quanto à organização do trabalho pedagógico escolar inserida em uma sociedade de classes que não é neutra e que privilegia a elite econômica e à necessidade das discussões dos instrumentos garantidores desse ciclo, pois desigualdade econômica é convertida em desigualdade educacional e reconvertida em desigualdade econômica (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Com o intuito de problematizar então o objeto de estudo, é importante relembrar o exposto anteriormente sobre o trabalho na sociedade capitalista, que, de acordo com Marx (2013), é trabalho alienado<sup>32</sup>. Entende-se que “é preciso ter clareza de que a alienação não é ‘uma totalidade inerte homogênea’. Por configurar um processo inerentemente histórico, a alienação é necessariamente dinâmica e, portanto, sempre sujeita à mudança” (ANTUNES, 2012, p. 99). Portanto, a organização do trabalho pedagógico e do conselho de classe se coaduna com o formato alienado, pois

[...] um reflexo alienado da autoalienação não é autoconsciência, mas autoconsciência alienada”, por outro – e necessariamente – “um reflexo verdadeiro da autoalienação, por mais verdadeiro que seja, não é a autoconsciência de um ser não-alienado, mas a autoconsciência verdadeira de um ser em estado de alienação (LUKÁCS, 2007, p. 166-167 apud ANTUNES, 2012, p. 100).

Assim sendo, o conselho de classe, ainda que alienado, pode ser capaz contraditoriamente de ser uma atividade “em oposição prática às tendências efetivas da alienação da sociedade existente” (MÉSZÁROS apud ANTUNES, 2012, p. 100).

Dessa mesma forma, Veiga, Z. (1998) afirma que os conselhos de classe possuem um lado reprodutor da estrutura vigente, mas também um polo contraditório, que,

ao buscar a superação da organização prescritiva e burocrática, se preocupa com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, Z., 1998, p. 117).

É o próprio viés contraditório, não somente do conselho de classe ou da avaliação, mas do próprio meio de produção, que poderá desencadear formas para sua superação.

### **3.6 O que dizem os sujeitos**

Com o intuito de investigar o fenômeno na busca da revelação do problema dessa pesquisa e cumprir com os objetivos específicos propostos nesse trabalho,

---

<sup>32</sup> Todas as dimensões da vida na sociedade capitalista são alienadas, pois, se assim não fossem, não configurariam essa forma de produção. É o antagonismo entre trabalho assalariado e capital a raiz de todas as contradições presentes, e que reverbera em todas as relações existentes nessa configuração do modo de produção. Para aprofundamento da questão alienação, ver Marx (2013), Mézáros (1981, 2008) e Antunes (2012).

fez-se necessário entender a percepção dos professores, profissionais e alunos que trabalham/participam desta instituição sobre o conselho de classe, fazendo o diálogo entre o que vimos, ouvimos, lemos e interpretamos. Segue nesse tópico a triangulação dos dados.

### *3.6.1 Conselho de classe e trabalho coletivo*

O que os sujeitos compreendem por conselho de classe? Parte-se do princípio de que a compreensão do conceito “conselho de classe” é determinante para a organização do trabalho pedagógico de cada professor nos dois níveis: em sala de aula e na escola como um todo.

Obtivemos tanto nas observações quanto nas respostas do questionário a centralidade das discussões no tripé avaliativo do aluno. Percebeu-se que a avaliação instrucional e comportamental foi bastante explorada, já a avaliação de valores ficou implícita nas anteriores (conteúdo e disciplina). Contrastando com as falas, o referencial teórico e as observações, propõe-se uma reflexão pelo conceito de conselho de classe. Perguntamos então aos sujeitos: o que é conselho de classe?

De acordo com os participantes, conselho de classe é:

Atividade escolar interna, desenvolvida com o intuito de deliberar sobre **comportamento e resultados** dos alunos de determinada classe. (Questionário docente, questão 1, participante 9, grifo nosso);

[...] um espaço que professores e equipe pedagógica dispõe para refletir sobre **questões atitudinais, procedimentais e conceituais** no que se refere ao desempenho dos alunos e da escola como um todo. (Questionário docente, questão 1, participante 1, grifo nosso);

Uma reunião para refletir sobre as características, desempenho, dificuldades dos alunos individualmente, das turmas, dos(as) professores(as), estagiários(as) [...] **É também um espaço democrático de discussões**. (Questionário docente, questão 1, participante 2, grifo nosso);

[...] discutem sobre pontos pertinentes dos alunos, tais como conceitos, rendimento, aproveitamento e **ações que serão tomadas mediante um problema**. (Questionário docente, questão 1, participante 4, grifo nosso).

Portanto, o conceito que os participantes docentes expuseram de conselho de classe transcende questões comportamentais, pois afirmaram que no conselho há discussões quanto ao planejamento, estratégias de ensino, troca de experiências, encaminhamentos de ações e discussões democráticas. Percebe-se que há uma

compreensão abrangente do trabalho pedagógico do conselho de classe, que, no entanto, se perde durante sua execução, ou seja, nos relatos acima há a percepção da necessidade do aprofundamento das discussões do processo avaliativo, mas o que se evidenciou durante a pesquisa foi o foco na avaliação enquanto resultado do trabalho.

Esse fato nos remete a Dalben (1992, p. 112), quando observou em sua pesquisa que:

[...] o que se verifica é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia da turma. “Passam-se em revista” todos os alunos, verbalizando fatos e notas desconexos entre si, como se estivessem dando conhecimento e “satisfação” a si mesmos e a seus pares daquilo que está acontecendo.

O conselho de classe, dessa forma, dá respaldo do resultado, do trabalho do professor que se findou em um espaço de tempo, ou em uma determinada escala. Dalben critica a prática de “passar os alunos em revista”, argumentando que essa lógica poderia ser usada também contra os próprios profissionais da educação quanto à “análise de metodologias, currículos ou outras variáveis que possam interferir nos resultados obtidos” (DALBEN, 1992, p. 113). Compreende-se então que o processo avaliativo é muito mais do que o resultado final obtido somente pelo aluno, sendo necessário um “processo de análise dialética, considerando a totalidade” (DALBEN, 1992, p. 114).<sup>33</sup> O conselho de classe deve então promover discussões que transcendam a avaliação dos discentes, deve avaliar e reavaliar também o trabalho docente, conteúdo, métodos e metodologias, o grupo como um todo. A “reciprocidade, movimento complementar do processo dialético, surge com a autoavaliação do professor, na perspectiva de identificar o seu papel, em vista dos resultados colhidos” (DALBEN, 1992, p. 87). Dito isso, afirmamos que o resultado do trabalho do aluno é também trabalho do professor.

Tendo em vista que o relato dos participantes estava ainda por ser revelado, buscou-se compreender de que forma eles encaram a realização dos conselhos, se seria apenas o cumprimento de mais um ritual escolar prescrito nas normativas ou para além de normativas. De acordo com as respostas dos participantes, 72,7% acreditam que as reuniões de conselho de classe sejam mais que o cumprimento

---

<sup>33</sup> Dalben (2004) afirma que “é comum observar práticas de Conselhos de Classe que, tomando o aluno e seus resultados como foco, se esquecem que esses resultados são fruto do conjunto das atividades curriculares da instituição” (Nota de rodapé, p. 32).

legal e ritualizado, enquanto 9,1% acreditam no contrário, ou seja, que as reuniões são somente para cumprir um dever legal. Já 18,2% acreditam que às vezes pode ser somente para obedecer às normas estabelecidas, conforme a figura 1.

Os participantes justificaram a importância das reuniões do conselho de classe com algumas ressalvas:

[...] é importante, mas ficar discutindo assuntos que estão fora do nosso alcance deixa o conselho sem sentido. (Questionário docente, questão 19, participante 3);

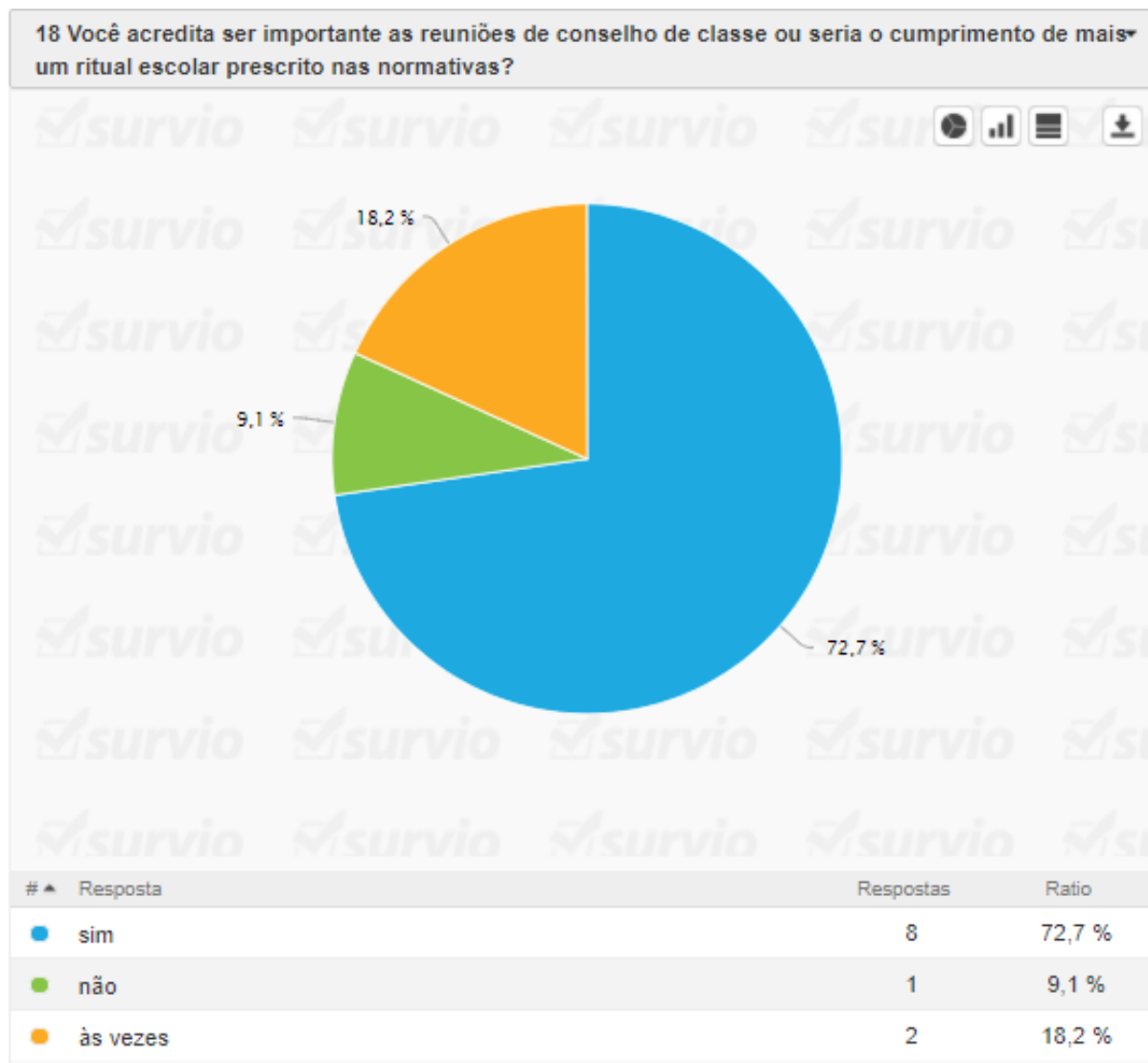
é o único momento que o grupo de professores se reuni. (Questionário docente, questão 19, participante 5);

sem os conselhos de classe, o contato com os demais docentes da turma ficaria mais difícil. (Questionário docente, questão 19, participante 6);

conselho de classe pode ser ruim, mas é pior sem ele. (Questionário docente, questão 19, participante 7);

(...) devem tomar um sentido mais amplo. (Questionário docente, questão 19, participante 8).

Figura 1 - Questionário docente: percepção dos professores acerca das reuniões de conselho de classe



Fonte: elaborado pela autora.

Algumas respostas obtidas sugerem que o conselho de classe no atual formato não tem atendido às expectativas dos participantes, comprovando a necessidade de sua ressignificação, como evidenciam as falas:

[...] penso no Conselho de Classe e demais reuniões como um 'mal necessário'. (Questionário docente, questão 19, participante 2);

[...] da forma como vem sendo desenvolvido os conselhos, ele se torna totalmente dispensável. (Questionário docente, questão 19, participante 4);

[...] poucas vezes eu acredito que as reuniões de conselho sejam importantes. (Questionário docente, questão 19, participante 11).

Paro (1995, p. 162) afirma que é preciso ter cuidado “para que as atividades do Conselho de Classe não fiquem restritas ao mero cumprimento de uma rotina burocrática”.

Em conformidade com os dados encontrados, percebeu-se que o proferido e o realizado não condizem e, como o critério da verdade é a prática, pode-se afirmar que as reuniões de conselho de classe têm se configurado em rituais burocratizados para legalizar a avaliação já realizada. De acordo com Santos, F. (2006, p. 67):

O Conselho de Classe, nesse sentido, nada mais é que um ritual burocrático em que a escola executa um leilão de notas para validar a sentença dada pelo professor e decidir a trajetória escolar de cada aluno, fortalecendo o modelo de avaliação tradicional, uma vez que esta se preocupa em medir e classificar os alunos pelos resultados apresentados, deixando a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem a cargo de quem aprende.

Enquanto instância de cunho avaliativo crítica e democrática, deve-se compreender a avaliação em uma visão formativa, diagnóstica, de acompanhamento e dialética. A avaliação na perspectiva crítica compreende que o fenômeno avaliativo é um processo e não um produto final, incluindo-se então a avaliação do próprio trabalho dos professores, coordenadores e demais profissionais envolvidos, o que constitui em parte determinante de todo o processo avaliativo.

Desse modo, fez-se importante compreender para além dos trabalhadores (professores, coordenadores, psicólogos e demais trabalhadores dessa unidade educacional), a conceituação de conselho de classe.

Perguntamos então aos alunos “O que é conselho de Classe?” Na perspectiva dos discentes, conselho de classe é

[...] uma reunião avaliativa onde vários professores discutem a aprendizagem dos alunos, o desempenho deles, os resultados dos métodos de ensino (Questionário discente, questão 1, participante 32).

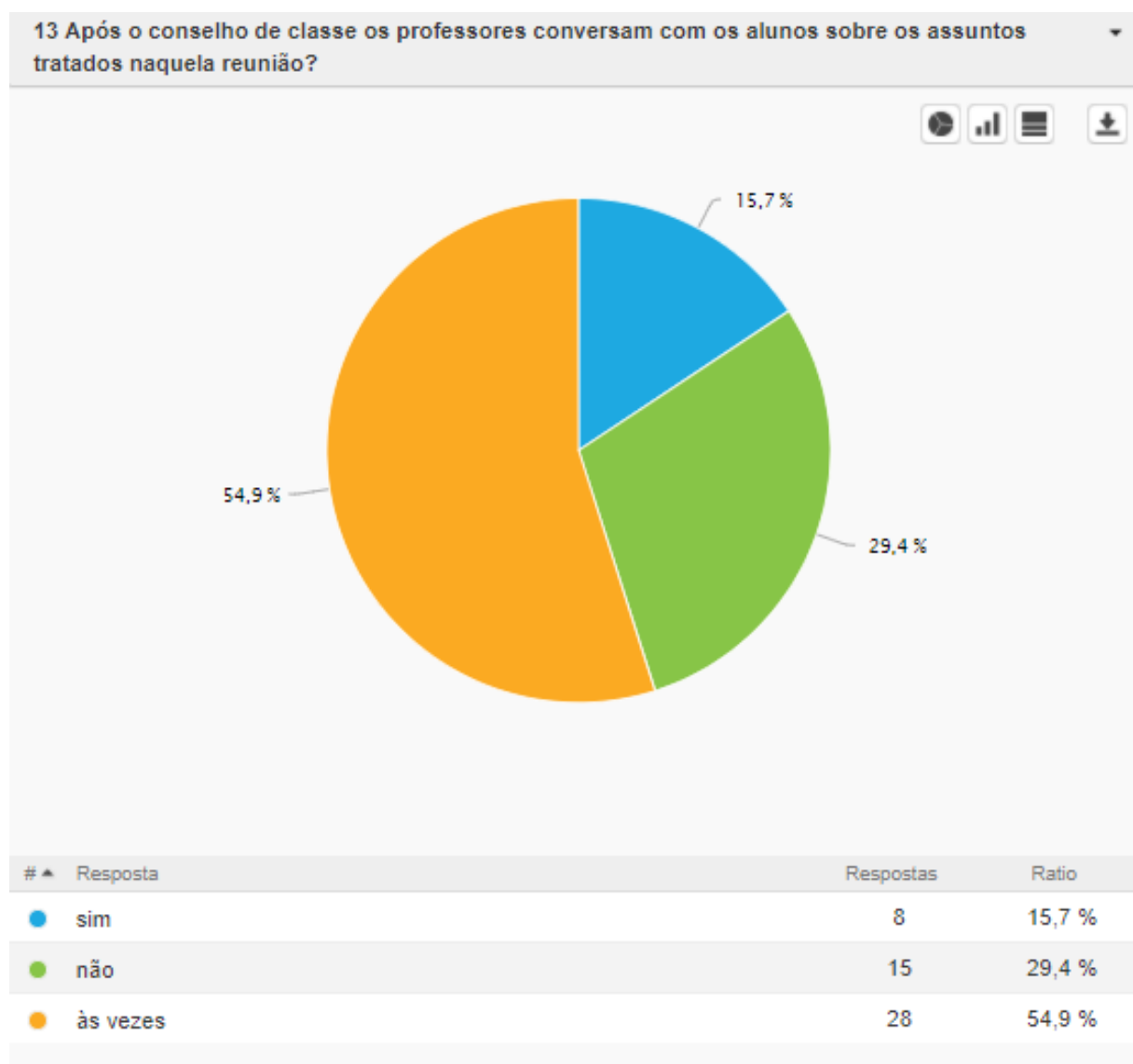
Essa visão do conselho representa 96,08% das respostas dos alunos, sendo que as respostas que não coincidem com essa perspectiva disseram:

[...] não sei (estou falando sério). (Questionário discente, questão 1, participante 20);

[...] onde eles falam mal de mim. (Questionário discente, questão 1, participante 41).

Com a fala dos alunos foi possível questionar os desdobramentos dos conselhos de classe na organização do trabalho pedagógico. As discussões realizadas nos conselhos ficam, em sua maioria, no âmbito dos professores, portanto, os alunos ficam alijados das discussões posteriores à saída do representante de turma. De acordo com a figura 2, que representa a pergunta 13 do questionário discente, em que perguntamos aos alunos se os professores dariam continuidade às discussões abordadas no conselho após seu término, percebemos que, na maioria das vezes, a resposta foi “não”.

Figura 2 - Questionário docente: feedback dos conselhos de classe para os alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, Dalben alerta que:

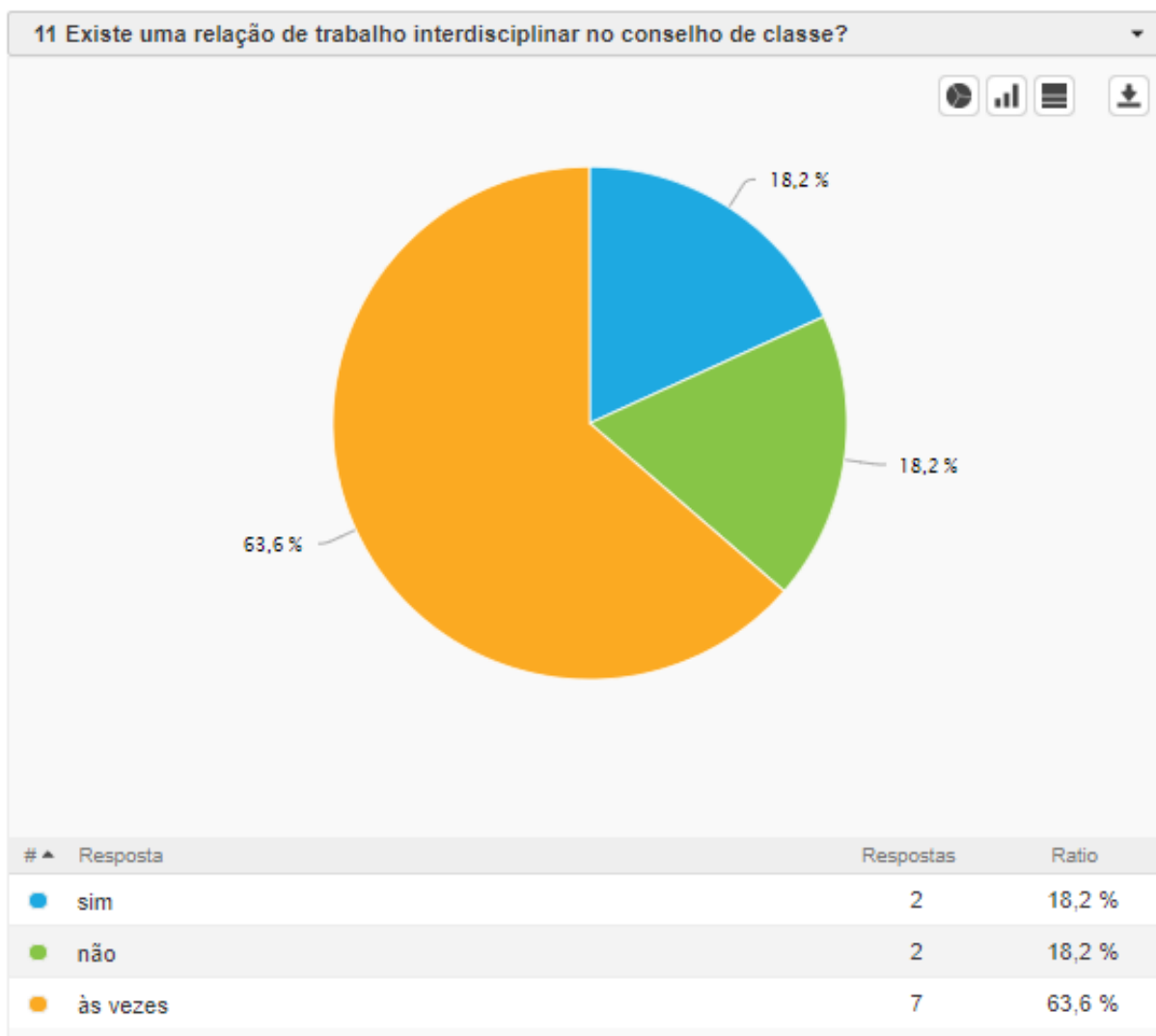
Se o profissional localiza-se na estrutura de forma atomizada, se ele vê o seu aluno, o seu colega segundo sua ótica especializada, sua prática pedagógica está obviamente restrita a essa concepção fragmentária de realidade e essa concepção estará presente no Conselho de Classe [e nos seus desdobramentos]. (1992, p.112, acréscimo nosso).

Verificamos assim que as discussões articuladas nos conselhos têm permanecido na sala de reunião, ou seja, não têm se estendido para o âmbito da sala de aula, ficando restritas aos professores. Portanto, inferimos que as discussões, além de não terem se estendido aos alunos, nem sempre acontecem de forma conjunta, daí o reflexo do isolamento de ações em setores como veremos nas duas próximas figuras, que representam as respostas do questionário docente.

De acordo com a pergunta esboçada na figura 3, o trabalho interdisciplinar durante o conselho às vezes acontece, mas as justificativas não comprovam ser o trabalho característico de uma interdisciplinaridade.

Observemos primeiramente a figura abaixo representando a pergunta 11 do questionário docente, seguida das justificativas à pergunta 12.

Figura 3 - Questionário docente: percepção dos professores sobre o trabalho interdisciplinar no conselho



Fonte: elaborado pela autora.

Como justificativa, com o viés de que o trabalho não perpassa as discussões do conselho, os sujeitos afirmaram que:

No conselho de classe pretende-se esboçar alguma ação interdisciplinar, porém até o momento, não senti grandes avanços quanto a isso. (Questionário docente, participante 6, questão 12).

Às vezes um professor combina com outro de trabalharem determinado conteúdo, mas, como eu disse, não faz parte do sistema. Se isso ocorre é de maneira pontual. (Questionário docente, participante 7, questão 12).

Existem sugestões que são levantadas no momento que está acontecendo no conselho, mas elas se perdem no decorrer do trabalho e se restringem àquele momento. (Questionário docente, participante 10, questão 12).

Na verdade raramente acontece, porque com o passar do ano os professores não se encontram, muitas reuniões são marcadas, mas

acontece quando realmente é do interesse do professor realizar esse trabalho. (Questionário docente, participante 11, questão 12).

As respostas afirmativas obtidas foram justificadas conforme as falas abaixo:

Talvez em função do comportamento dos alunos ser o mesmo em praticamente todas as aulas, o que permite que as tomadas de decisão sobre o que trabalhar com tais alunos seja proposta de maneira conjunta e interdisciplinar. (Questionário docente, participante 9, questão 12).

Todas as áreas de conhecimento participam, além de setores técnico administrativo e de psicologia. (Questionário docente, participante 2, questão 12).

Sim, normalmente a coordenação reúne as demandas dos professores e transformam isso em atividades com o intuito de ajudar alunos e professores. (Questionário docente, participante 3, questão 12).

Alguns professores não responderam especificamente quanto ao trabalho interdisciplinar no conselho, alegando ter respondido sobre o trabalho geral na escola.

Nada a declarar. (Questionário docente, participante 1, questão 12).

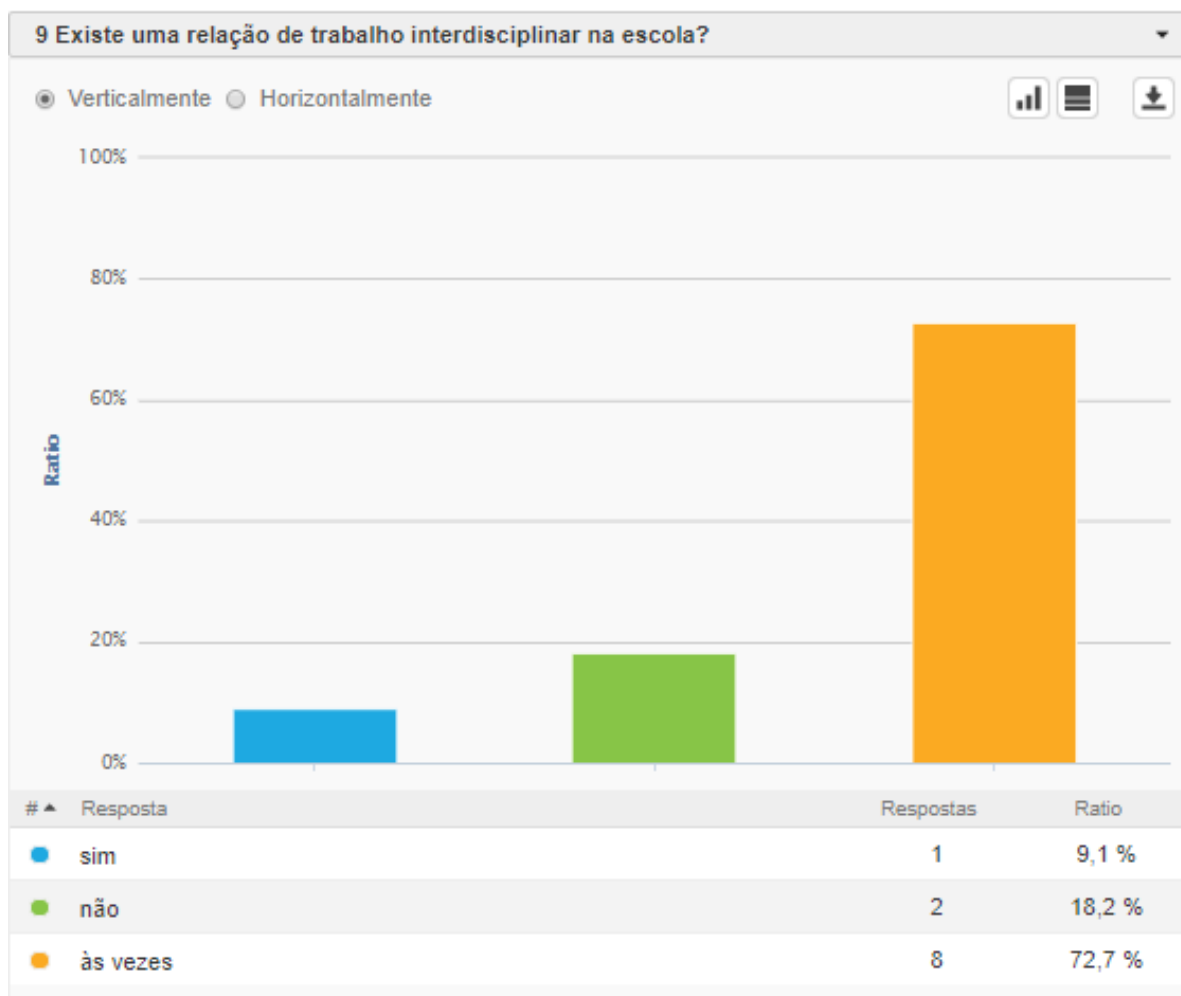
Já mencionei na resposta anterior (Questionário docente, participante 4, questão 12).

Respondido anteriormente. (Questionário docente, participante 5, questão 12).

Não há justificativa para tal resposta. (Questionário docente, participante 8, questão 12).

Para compreender o trabalho pedagógico em sentido amplo, ou seja, para além do conselho de classe, também questionamos os sujeitos sobre o trabalho interdisciplinar abrangendo a organização do trabalho pedagógico na escola. Segue a figura representando a pergunta 9.

Figura 4 - Questionário docente: percepção dos professores sobre o trabalho interdisciplinar na escola



Fonte: elaborado pela autora.

As justificativas para as respostas afirmativas foram:

Alguns professores se reúnem e decidem trabalhar determinados conteúdos juntos. (Questionário docente, participante 3, questão 10).

Alguns professores aproveitam o conselho para conhecer o trabalho do colega, os conteúdos que estão sendo ou serão trabalhados o que possibilita a interdisciplinaridade. (Questionário docente, participante 5, questão 10).

As justificativas para as respostas negativas foram:

Trabalho no CEPAGE há apenas um ano e, nesse tempo, já pude perceber que, até mesmo dentro de um mesmo departamento, existem controvérsias e disputas irrelevantes entre os docentes, atrapalhando um possível trabalho interdisciplinar. O conselho de classe seria uma ocasião oportuna

para eventuais organizações interdisciplinares. (Questionário docente, participante 6, questão 10).

As justificativas para a resposta “às vezes” foram:

Existem apenas alguns casos isolados (e esporádicos) de tentativa de trabalho interdisciplinar. A divisão das disciplinas por departamento cria um certo isolamento dos professores e a falta de planejamento coletivo aprofunda esse isolamento não permitindo que se crie espaços de interação entre as diferentes áreas e seus professores. Sendo assim, o problema tende a agravar se não houver uma reformulação da concepção de ensino aqui na escola. (Questionário docente, participante 1, questão 10).

Há algumas experiências de trabalho interdisciplinar. Exemplo, Português e História, Sociologia e Geografia, etc. (Questionário docente, participante 2, questão 10).

Antes tínhamos um maior tempo de planejamento no início do ano, e uma parte desse planejamento se dava em conjunto, com todos os professores, a iniciar pela apresentação do que seria trabalhado naquele ano. Hoje não temos mais esse momento, o que é desenvolvido interdisciplinarmente é mais quando professores que tem afinidade e que por isso decidem trabalhar algum tema juntos. (Questionário docente, participante 4, questão 10).

Às vezes existe, mas não é nada sistêmico. (Questionário docente, participante 7, questão 10).

Algumas disciplinas fazem projetos isolados. Mas ainda não é algo estrutural. (Questionário docente, participante 8, questão 10).

Depende em muitos casos do conteúdo a ser ministrado pelos professores, pois em determinadas situações essa relação interdisciplinar não se torna possível. (Questionário docente, participante 9, questão 10).

Então existe uma (in)disponibilidade dos professores, nem todos estão afim, nem todos tem tempo, não é interesse de todo mundo. Por isso digo que às vezes, mas o caso que sei concreto que tem dado certo é o de língua Portuguesa. Houve um tempo que havia essa proposta de trabalho interdisciplinar no conselho, no planejamento inicial. Houve. E funcionou com algumas disciplinas. (Questionário docente, participante 10, questão 10).

Por que muitas vezes os professores não tem interesse em fazer um trabalho com outro colega, e tem alguns que até tentam fazer. Então às vezes sim. Existe até um estímulo por parte da coordenação para que seja feito, mas os professores tem autonomia de fazer ou não. (Questionário docente, participante 11, questão 10).

Tanto nas nossas observações dos conselhos de classe quanto nas respostas, percebemos que o coletivo está desconexo e “ficando cada um na sua perspectiva individual de análise, na ótica de sua disciplina, reproduzindo a organização do trabalho escolar nos trabalhos dos Conselhos de Classe” (DALBEN, 1992, p. 92).

Freitas (2012) alerta-nos quanto à fragmentação do trabalho pedagógico intrínseca às características da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Como o objetivo inerente desse modo de produção é lucrar cada vez mais e mais rápido, o trabalho foi compartimentado para potencializar o lucro. Freitas (2012, p. 106) sintetiza que:

Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo e da qualidade.

Dessa forma, “ao vincular-se diretamente a um processo produtivo fragmentado, também a ciência se desenvolve de maneira fragmentada” (FREITAS, 2012, p. 107), ou seja, a fragmentação do modo de produção também se consolida na produção do conhecimento. Freitas (2012, p. 110) ainda afirma que:

Na educação, a conversão da ciência em saber escolar está, também, marcada por essa fragmentação da própria ciência. Os métodos de ensino, por sua vez, seguem a mesma tendência. Tal orientação proliferou, sobretudo, com a aceitação de que a natureza epistemológica de cada conteúdo específico interage com a criação de sua metodologia, tornando-se específica, em função desta mesma natureza epistemológica.

É por esse motivo que é necessário estudar os fenômenos em suas múltiplas determinações, nesse sentido, buscando a interdisciplinaridade, sendo esta a “intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação [materialismo dialético]” (FREITAS, 2012, p. 109).

Neste sentido Freitas (2012, p. 111) afirma que

[...] a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior.

Acreditamos que, diante da fragmentação da própria ciência, somente com um novo modo de produção seria possível superar essa divisão.

Relembrando Veiga, I. (1995), é necessária uma organização do trabalho pedagógico, com base na participação coletiva, para que os princípios de divisão técnica do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico sejam contrapostos.

Por isso, é importante buscar as discussões e reflexões acerca do conselho de classe, pois a leitura que cada profissional faz dessa instância reverbera na organização do trabalho pedagógico, principalmente no nível da sala de aula, já que a prática pedagógica está imbuída dos conceitos de educação de homem e sociedade construídos ao longo de sua trajetória.

### *3.6.2 Conselho de classe e democratização do espaço*

A organização do conselho de classe no CEPAE é realizada pela coordenação pedagógica na figura do coordenador pedagógico, assim como previsto na resolução CONSUNI N°32/2014.

Dele participam (ou pelo menos está prevista a participação) o coordenador pedagógico, os docentes que lecionam na série, um psicólogo, um representante dos pais e um representante de sala (CONSUNI N° 32/2014). A equipe gestora (referindo-se especificamente à direção e vice-direção) não possui a responsabilidade de participação efetiva nos conselhos de classe, exceto quando há a necessidade de “arbitrar sobre impasses de natureza pedagógica e administrativa, esgotadas as possibilidades de solução pelo Conselho de Classe” (UFG, 2014, p. 9).

De todos os conselhos observados, percebeu-se que o coordenador pedagógico, o psicólogo e os professores sempre estiveram presentes. Nos dois primeiros conselhos, houve a presença da técnica administrativa que registrava legalmente a reunião no livro ata. Quanto aos professores, cabe aqui ressaltar a rotatividade de docentes que houve no ano de 2017, o que altera todo o trabalho pedagógico escolar e não somente o conselho. Ressalta-se também o revezamento realizado pelos professores das disciplinas de Inglês e Francês, que elegiam um representante entre os pares para a participação do conselho de cada escala. A organização disciplinar de Francês e Inglês é diferente das demais disciplinas; são três professores de Francês e três professoras de Inglês, que ministram aula no mesmo dia, ao mesmo tempo para uma turma, dividida em três grupos, dessa forma cada professor fica com uma média de 10 alunos por sala. Portanto, para cada conselho de classe foi eleito um docente dentre os três responsáveis pela disciplina para a participação. Outra observação importante é a falta de alguns professores, por motivos diversos, nesse momento ímpar de discussão.

A resolução da instituição autoriza a participação do representante dos pais nos conselhos, entretanto essa representação foi uma cadeira vazia no ano de 2017. Em nenhum dos conselhos realizados no ano corrente, houve o comparecimento dessa categoria. Ressalta-se que, segundo a Resolução - CONSUNI Nº 32/2014, no conselho de classe final, não é permitida a presença/participação do representante dos pais (UFG, 2014, p. 15).

Já os representantes de sala não compareceram nem ao primeiro nem ao último conselho. O conselho de classe inicial aconteceu no período de férias coletivas dos discentes, por esse motivo eles não foram convidados à reunião. Somente no conselho de terceira escala estavam presentes ambos os representantes e os vice-representantes. Um fato que pode ter influenciado na participação desses alunos foi a aplicação, na semana anterior ao conselho, do questionário virtual (instrumento de coleta de dados da pesquisa) com as turmas. Pode ser um fato que tenha despertado a participação desses representantes, haja vista que em nenhum outro momento isso ocorreu.

Com o intuito de compreender a visão dos docentes sobre a participação discente, fizemos uma pergunta abordando esse contexto. De acordo com as respostas dos participantes, 100% se mostraram favoráveis à participação dos alunos, pontuando que:

A participação dos estudantes é positiva, tendo em vista que nossa escola é uma escola democrática e, portanto, deve respeitar a opinião dos alunos, ouvir suas reivindicações, bem como estar atenta às percepções dos alunos em relação ao espaço escolar. (Questionário docente, questão 4, participante1).

A participação discente é de suma importância para que as decisões tomadas para o bimestre letivo seguinte contemplem os interesses dos(as) alunos(as). (Questionário docente, questão 4, participante 2),

Acho importante, pois é bom que os alunos também façam uma reflexão sobre todos os acontecimentos da sala de aula. (Questionário docente, questão 4, participante 3).

Acho pertinente, pois é o momento em que eles levam ao grupo de docentes algum problema, que na maioria das vezes já tentaram resolver antes, mas não obtiveram sucesso. Acredito que eles se sentem como mais ativos no processo, tendo sua voz (mesmo que através de um representante) sendo ouvida. (Questionário docente, questão 4, participante 4).

É muito importante, porém na maioria das vezes não há representantes de todas as turmas, o que prejudica a participação dos mesmos, pois não conseguimos saber de suas reais necessidades. Há também relatos dos representantes de que a turma não se envolve nas discussões em sala de aula

sobre o que levar para o conselho de classe. (Questionário docente, questão 4, participante 5).

Acho pertinente, uma vez que representam uma via de comunicação entre o corpo docente e a turma em geral. (Questionário docente, questão 4, participante 6)

É uma ponte para o diálogo com a turma. Não é o melhor dos mundos, mas é melhor do que não haver diálogo nenhum. (Questionário docente, questão 4, participante 7).

A participação discente é fundamental, mas ainda residual. Pode, deve, ser ampliada tanto quantitativamente (penso que qualquer estudante da turma que queira possa participar) como qualitativamente (maiores inserções, mais tempo de fala, fomentar maiores contribuições). (Questionário docente, questão 4, participante 8).

Os alunos representantes de sala têm uma participação apenas na parte inicial do conselho, manifestando sugestões, pedidos e/ou ouvindo o que o corpo docente tem a considerar sobre a turma. De forma geral é uma participação interessante do ponto de vista de tecer comentários principalmente sobre comportamento e nota. (Questionário docente, questão 4, participante 9).

Super importante os alunos participarem, pois eles tem o direito de expor o que acontece durante a escala para todos que estão presentes, por que a gente não tem instâncias de planejamento coletivo, a gente tem por departamento. Então é no conselho que a gente fica sabendo mais detalhadamente quais são as insatisfações desses alunos, por que eles têm coragem de expor no coletivo. Eles trazem uma carta e leem essa carta, às vezes pedem licença para não citar o nome do professor, outras vezes o pessoal insiste e eles acabam falando quem é o professor. Fala de problemas, fazem elogios, fazem críticas, fazem solicitações, se auto-avaliam, e assim eles deviam ser mais ouvidos não só nos conselhos, por que antigamente nós tínhamos a coordenação de classe, que era feito por um professor orientador, então esse professor se reunia uma vez por semana com esses alunos durante duas aulas e discutiam temas, faziam reivindicações, e, era interessante na época, mas também era muito assistencialista, então decidimos acabar com isso. Mas é importante a participação deles sem dúvidas. (Questionário docente, questão 4, participante 10).

Acho importante, pois é o momento em que eles podem se manifestar a respeito das metodologias, dos conteúdos, de tudo que envolve o trabalho pedagógico durante o ano escolar. Eles também podem propor atividades. (Questionário docente, questão 4, participante 11).

Dessa forma, os docentes reconhecem a democratização da escola pública enquanto espaço de construção dos saberes e também de formação do homem em seus vários aspectos. Conquistar a participação democrática em todas as instâncias escolares é necessário para a concretização de uma escola preocupada com uma educação progressista.

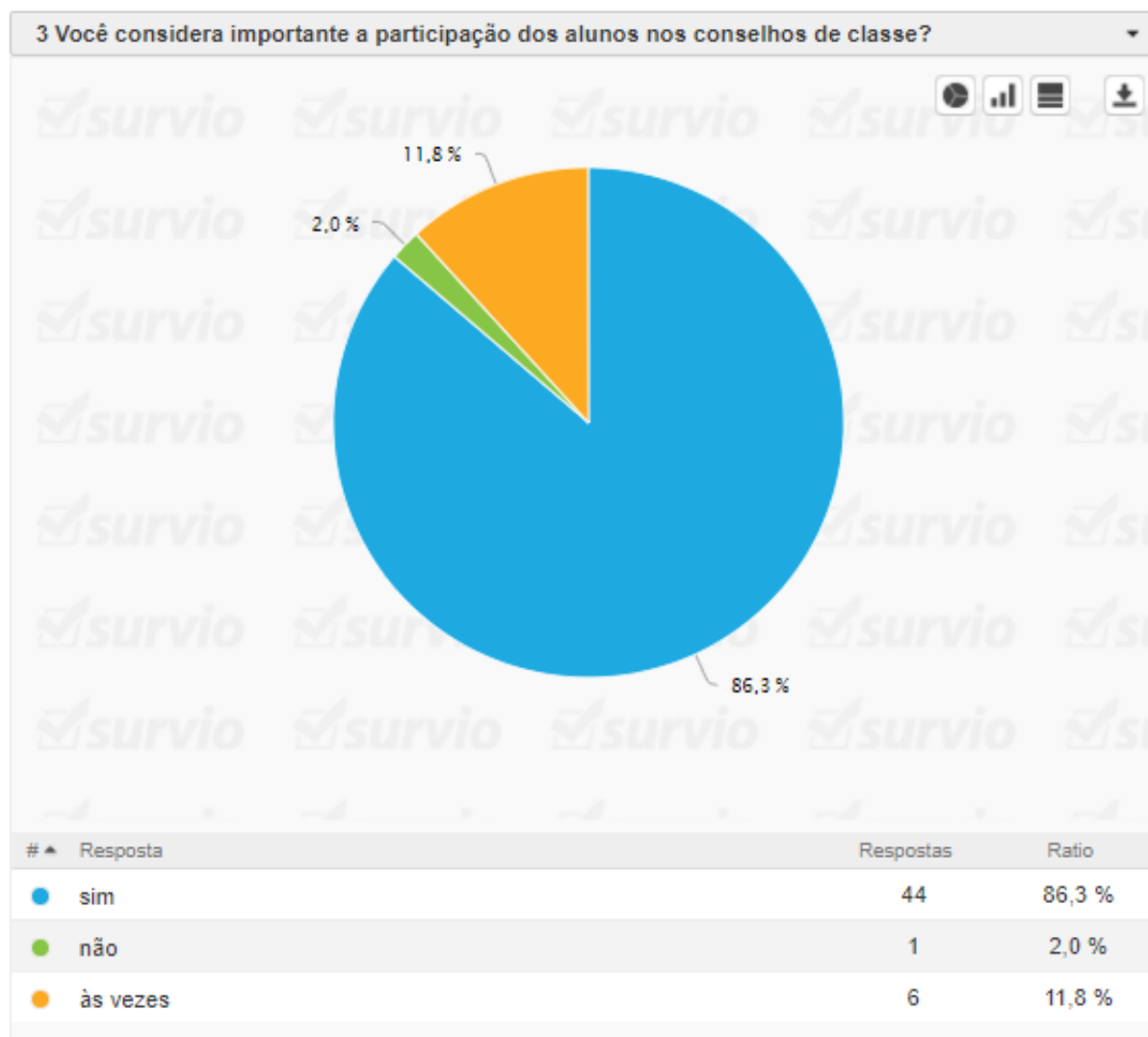
Paro (2000, p. 12) nos adverte que:

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

Concordamos com a afirmação de Paro no tocante à organização democrática. O CEPAE também afirma que para “a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade” (CEPAE/UFG, 2013, p.13), mas, na prática, nas reuniões dos conselhos de classe, não houve esse momento, é preciso ter espaço democrático, principalmente numa instância como o conselho de classe. A escola, de acordo com o regimento CONSUNI Nº 32/2014, permite que haja a participação de representantes de pais e alunos, mas não percebemos uma participação efetiva. Em nenhuma das reuniões, o representante dos pais compareceu, as representantes dos alunos compareceram em algumas, mas a participação ficou restrita à leitura dos pontos levantados. Alguns desses aspectos levados ao conselho pelos alunos sequer foram discutidos, um deles foi discutido sem a presença dos alunos. A partir desta constatação, afirmamos que a participação democrática não está verdadeiramente se efetivando.

Voltando ao questionamento sobre a participação discente, na visão dos próprios alunos, levantamos as seguintes informações: 86% acreditam que a participação discente é importante no conselho de classe, sendo que 12% responderam “às vezes” e 2% responderam “não”, conforme demonstra a figura 5:

Figura 5 - Questionário discente: percepção dos alunos acerca da participação discente nos conselhos de classe



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria defende que a participação dos alunos no conselho pode trazer benefícios para a sala de aula quando eles se inteirarem dos assuntos tratados, o que fica evidenciado nas falas dos participantes abaixo:

[...] sim, pois os alunos são a maioria em uma escola e acredito que é importante ouvir a opinião deles para decidir ou discutir assuntos escolares (Questionário discente, questão 4, participante 17);

[...] porque os alunos também devem ter voz diante de questões que possam ser interessantes e que são importantes, principalmente porque possam auxiliar no aprendizado (Questionário discente, questão 4, participante 18).

As ponderações acima representam o anseio dos alunos em participar do processo educativo como um todo, e a contribuição dessa participação pode ser significativa em uma construção democrática, à medida que “quem aprende tem muito o que dizer do que aprende e da forma como faz, sem que sobre a sua palavra grave constantemente o peso do olhar do avaliador que tudo vê e tudo julga” (MENDÉZ, 2002, p. 37).

Retomemos o discurso de um participante da pesquisa: “A participação discente é fundamental, mas ainda residual”. Ainda de acordo com ele, é necessário ressignificar o conselho de classe tanto quantitativamente, incluindo mais alunos que dele queiram participar, quanto qualitativamente, concedendo-lhes maior tempo de fala e promovendo discussões sobre que eles apontaram. (Questionário docente, questão 4, participante 8).

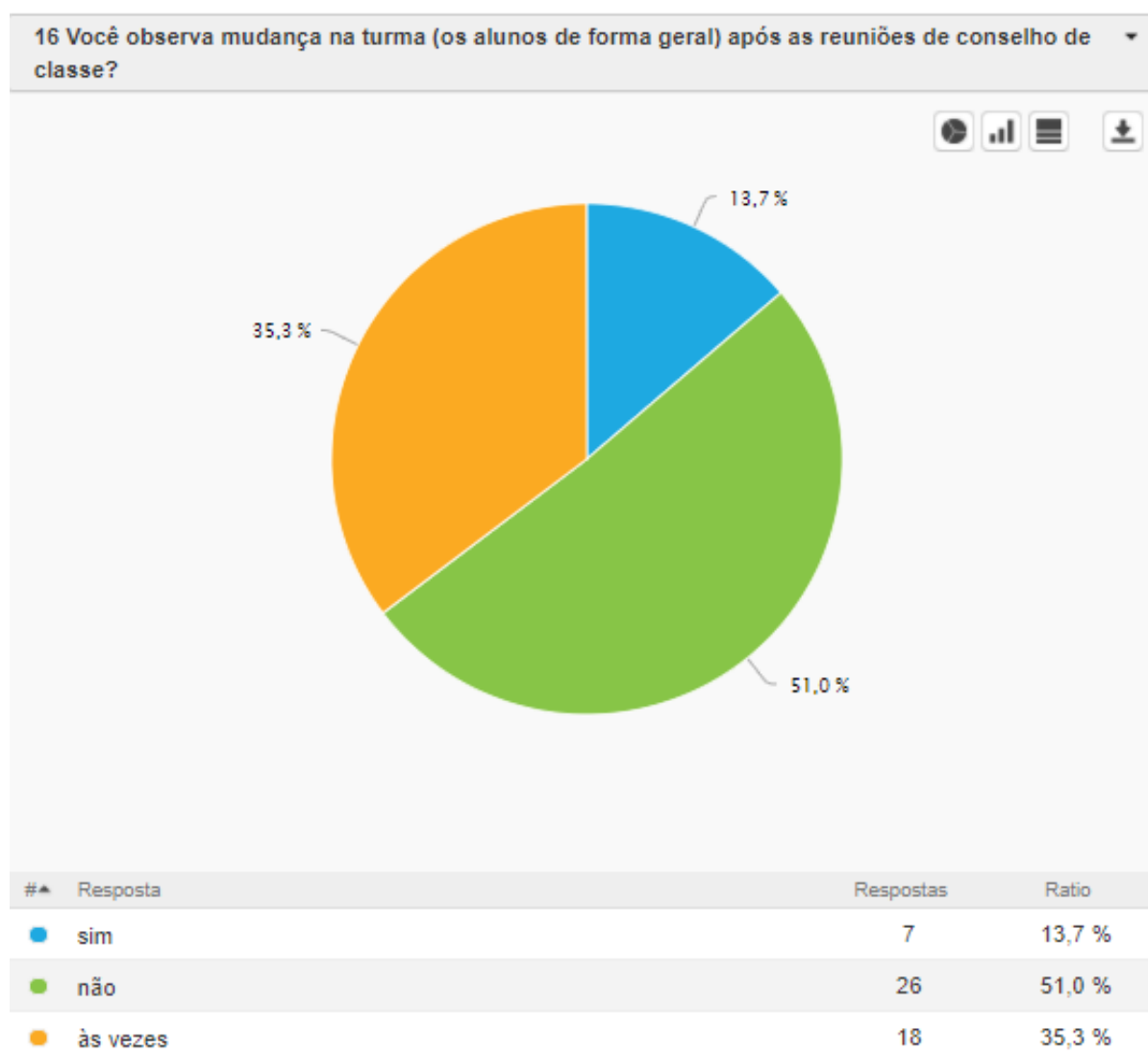
Essa fala corrobora a afirmação anterior, da busca de abertura dos espaços para a participação e o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da escola. É preciso buscar uma participação efetiva e integral, já que os representantes são convidados a se retirar da reunião após sua explanação, ou seja, os alunos se inteiram do que a turma já havia discutido e da fala inicial da coordenação, que expõe a visão geral da turma. Percebe-se a lacuna entre o discurso e o ocorrido. Sá (2012, p. 71) discorre sobre a participação e sobre os diferentes níveis que ela pode abarcar:

[...] graus diferenciados de partilha do poder e denunciar até o caráter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas.

As reuniões de conselho de classes devem concretizar verdadeiramente a participação dos alunos e não usar essa participação para dar uma aparência democrática a essa instância escolar. Portanto, é necessário preparar anteriormente os alunos, fomentando as discussões em sala, auxiliadas por um professor. Esclarecer aos alunos os elementos que são discutidos nos conselhos e debater sobre eles antes e após o conselho. Essas medidas são passíveis de concretização no interior da escola, já que a organização do trabalho pedagógico, no movimento contraditório, seria uma opção de resistência em face das determinações do modo de produção.

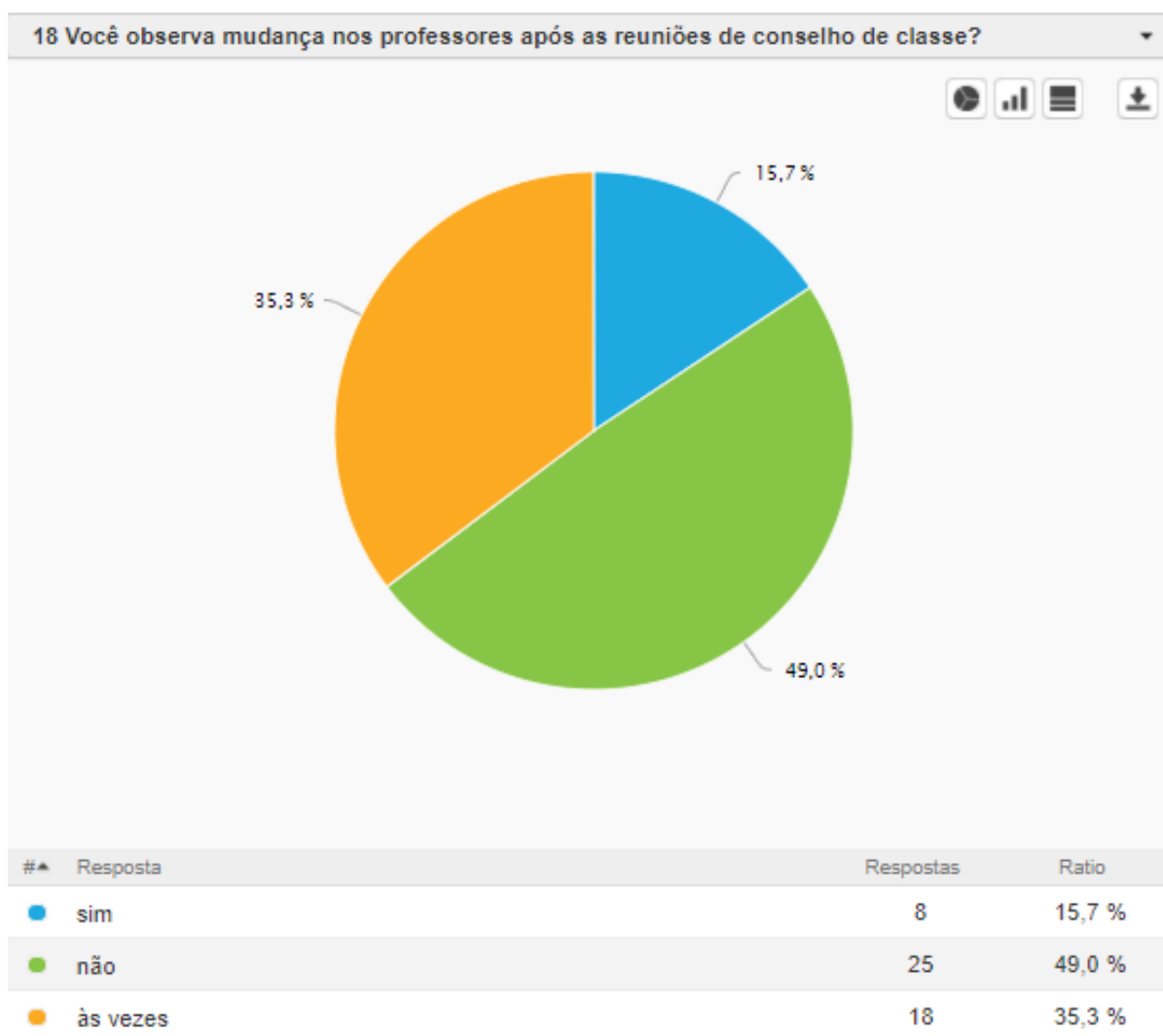
Perguntamos aos alunos sobre as mudanças ocorridas na turma e no trabalho docente após os conselhos, pois intencionamos saber sobre os desdobramentos dos conselhos de classe na organização do trabalho pedagógico. As perguntas estão representadas nas figuras 6 e 7 e nos permitem questionar sobre a participação discente na efetivação do trabalho pedagógico.

Figura 6 - Questionário discente: percepção dos alunos quanto à mudança de comportamento (dos alunos) após o conselho de classe



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 7 - Questionário discente: percepção dos alunos quanto à mudança dos professores após o conselho de classe



Fonte: elaborado pela autora.

Ao justificarem suas respostas, os alunos afirmaram que a turma às vezes sofre alguma mudança. Relataram que:

Quando levamos bronca ficamos meio apreensivos, às vezes mudamos de postura, outras vezes continuamos do mesmo jeito. Ou então quando somos elogiados tentamos permanecer bons. (Questionário discente, questão 17, participante 28);

Após um conselho de classe, tem alunos que melhoram seu desempenho e interesse em sala de aula. (Questionário discente, questão 17, participante 21).

Alguns entrevistados também apontaram a falta de interesse dos próprios alunos pela falta de mudança de postura:

Porque alguns alunos não se importam. (Questionário discente, questão 17, participante 44).

Entretanto, é possível perceber a fragmentação do trabalho e a não inclusão dos discentes nas discussões sobre o “seu” processo pedagógico, assim a turma não mudaria:

Porque quase nunca (ou nunca) sabemos o que foi discutido. (Questionário discente, questão 16, participante 8);

Por que não fica sabendo do que foi falado, então não sabemos o que mudar. (Questionário discente, questão 17, participante 1);

Maioria das vezes não sabemos o que tem de ser mudado. (Questionário discente, questão 17, participante 23).

As respostas são coerentes com a postura da não mudança, pois, se os alunos não participam (na sua totalidade) ou não ficam sabendo o que foi discutido, mudar o quê?

Ainda que seja reconhecido que

Depois de um conselho de classe podemos observar certas providencias sendo tomadas, a forma de comportamento do professor, a sua forma de avaliar, os conteúdos e etc. (Questionário discente, questão 19, participante 22);

A maioria dos alunos compreende que a postura do professor permanece inalterada. Os alunos declaram que:

não sei o que se passa exatamente por lá, então talvez haja mudanças que para mim, é irrelevante, ou não mude muito. (Questionário discente, questão 19, participante 6);

Não vejo diferenças, exceto em um caso em que um professor tinha uma relação ruim com os alunos e teve que melhorar seu comportamento. Da mesma forma os alunos tiveram que melhorar. (Questionário discente, questão 19, participante 9).

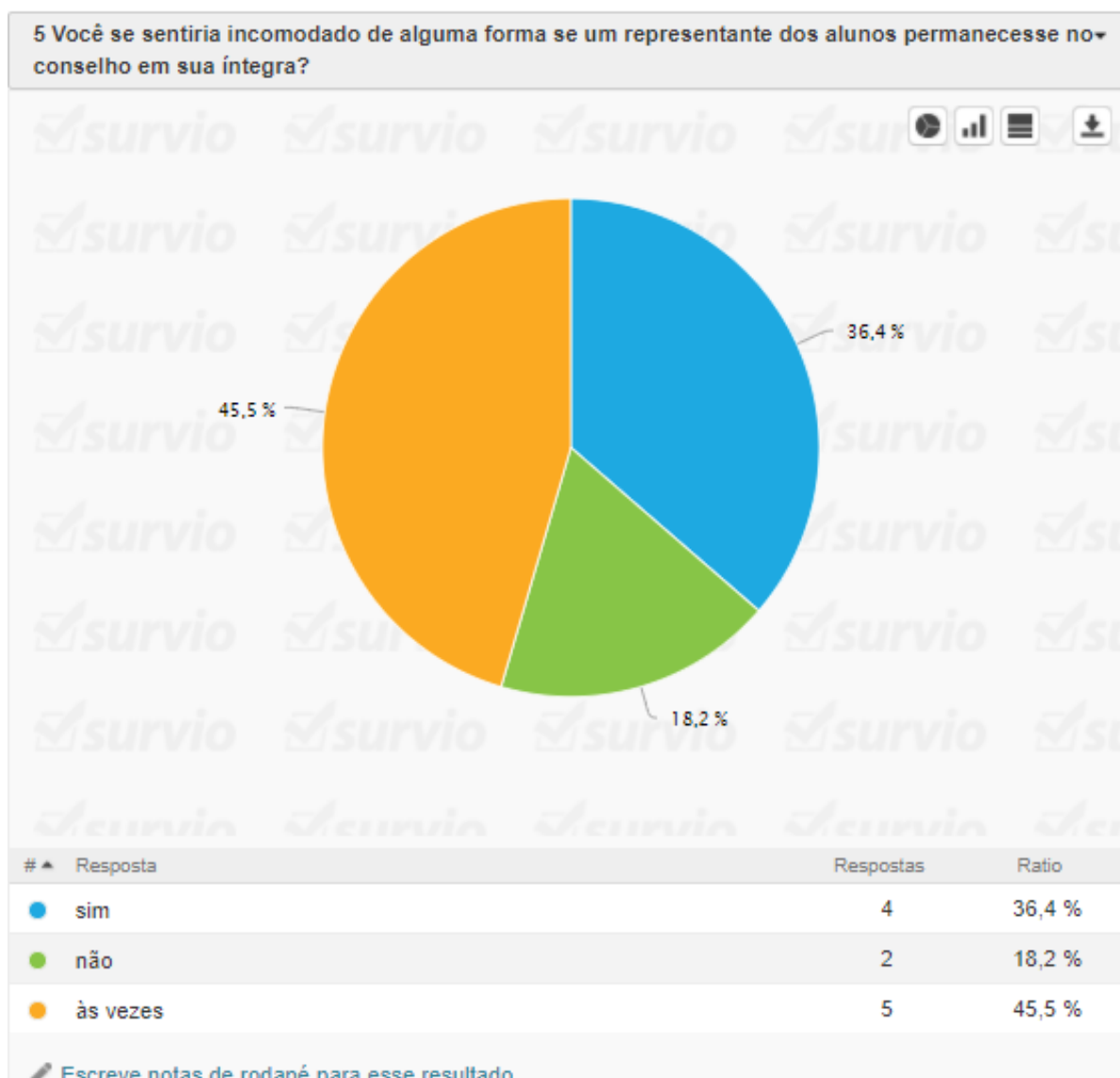
O que problematizamos então é a descontinuidade das discussões, perdendo-se um riquíssimo território de reflexões para a transformação de práticas pedagógicas que têm estado ausentes das discussões nos conselhos de classe.

As perguntas acima abordadas fazem sentido quando contrastadas com as demais circunstâncias, ou seja, se as discussões não têm chegado aos alunos, como poderia haver uma mudança na turma? Se o trabalho realizado tem se caracterizado pela fragmentação, como os professores teriam mudanças realmente

significativas e ressignificadas? E se tivessem mudado, como os alunos perceberiam?

No CEPAE não encontramos expressos nos documentos – PPP e regimento – diretrizes ou normas sobre a permanência ou retirada do aluno da reunião de conselho de classe. E, como ficou claro, a permanência dele na reunião inteira incomodaria a maioria dos professores. De acordo com as respostas do questionário, 36,4% disseram se sentir incomodados se os alunos permanecessem, 45,4% expuseram que só às vezes e 18,2% que não se sentiriam incomodados, conforme aponta a figura 8:

Figura 8 - Questionário docente: percepção dos professores acerca da participação discente nos conselhos de classe (2)



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntadas aos professores as razões do incômodo provocado pela presença dos alunos, as respostas obtidas foram no tocante às questões particulares e individuais dos próprios alunos, pois seria uma exposição do colega de sala e que poderia gerar conflitos posteriores, já que poderiam ser discutidos assuntos pessoais. Sobre esse questionamento ilustramos as falas:

Às vezes há necessidade de se discutir questões muito específicas (como alunos com diagnósticos, problemas familiares graves, envolvimento com drogas, etc.) e algumas dessas questões, se vierem à tona devido à imaturidade dos alunos que participam do conselho em manter sigilo, podem não só expor estes alunos, como causar uma série de transtornos para a escola. (Questionário docente, questão 6, participante 1);

Informações sigilosas sobre alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, baixo aproveitamento e/ou problemas pessoais. (Questionário docente, questão 6, participante 2).

Não acredito que seja da responsabilidade do representante saber tudo o que diz respeito aos seus colegas. Existem questões que merecem discrição e as vestes até sigilo. Não acredito que o representante precise passar por isso. Ao representante cabem questões coletivas da turma e não questões individuais. (Questionário docente, questão 6, participante 3).

Muitas vezes discutimos assuntos pontuais e particulares (recentemente tivemos o envolvimento de um aluno que estava com problemas de drogas na escola, muitas vezes é discutido sobre algum aluno com estágios de depressão, problemas familiares, etc), nem sempre os alunos tem maturidade o suficiente para filtrar o que se passa ali e acredito que podem acabar "espalhando" para os demais colegas, e dessa forma, expondo o/a aluno/a com problema. (Questionário docente, questão 6, participante 4).

Para discutirmos alguns alunos específicos que apresentam algum problema, seja de disciplina, aprendizagem, pessoal, familiar, etc. (Questionário docente, questão 6, participante 5).

O representante de sala retira-se da reunião quando os docentes iniciam a exposição individual aluno por aluno. Como ele/ela representa a turma, apenas cabe a ele/ela estar presente apenas nos momentos em que dizem respeito ao geral da sala. É uma forma de garantir a ética pedagógica e não expor colegas a situações constrangedoras. (Questionário docente, questão 6, participante 6).

Os professores se sentiriam constrangidos a demonstrar o que realmente pensam, e as deliberações poderiam ficar prejudicadas. (Questionário docente, questão 6, participante 7).

Não sei. Uma suposta preservação do que será dito pessoalmente? Se sim, penso que isso é irrelevante. (Questionário docente, questão 6, participante 8).

Acredito que muito em função de preservar a identidade do nome dos alunos que são levados ao debate sobre comportamento e nota. (Questionário docente, questão 6, participante 9).

Guardar não só a identidade, mas fatos que podem expor alguns alunos. (Questionário docente, questão 6, participante 10).

Quando o conselho irá tratar de questões pessoais de determinado aluno ou de um professor. (Questionário docente, questão 6, participante 11).

Esse mesmo discurso é reproduzido na fala de alguns alunos, ou seja, acreditam que sua saída é necessária para a continuidade da reunião. Obtivemos as seguintes respostas:

Para não expor totalmente os problemas individuais de cada ser. (Questionário discente, questão 7, participante 2);

Porque devem ser discutidas questões pessoais e pontuais de outros alunos. (Questionário discente, questão 7, participante 30);

Porque há coisas a serem discutidas apenas por professores e coordenadores, onde é preciso haver uma certa confiança de assuntos, coisas que um aluno não poderia ouvir um exemplo disso é a avaliação de cada aluno. (Questionário discente, questão 7, participante 23);

segundo os professores eles (*alunos*) não participam da reunião integral para que ele não saiba dos casos específicos de alunos, para proteger e não expor a imagem dos alunos discutidos. (Questionário discente, questão 7, participante 17, grifo do participante).

Por consequência, as discussões dos conselhos de classe que alijam os sujeitos protagonistas refletem o mesmo papel da avaliação, muito mais pelo viés político do que pelo pedagógico, pois ela “não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle” (VASCONCELLOS, 2000, p. 42).

É preciso então alinhar os objetivos com as próprias ações internas da escola, pois deveria começar pelo próprio meio onde se busca a transformação. A frequência com que os professores alegam que a participação discente no conselho poderia expor os alunos é alta, e os próprios alunos defendem essa postura de não participação da reunião integral por um bem maior: resguardar suas particularidades. Sem dúvida alguma, o assunto das particularidades dos alunos foi abordado nas reuniões, juntamente com outras discussões que eram pertinentes a eles. O que se percebe é que a forma como o conselho tem se configurado na instituição não tem contribuído para a participação democrática.

De acordo com Dalben (1992, p. 169):

[...] mesmo sendo o conselho um momento possível de articulação dos profissionais para a quebra do processo dicotômico do trabalho escolar,

corporativamente, os educadores colocam-se em oposição aos alunos, retirando-os do processo de análise do fenômeno pedagógico do qual são, também e especialmente, sujeitos ativos.

Nesse sentido, Paro (1999, p. 304) afirma que:

Se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

A orientação do Projeto Político-Pedagógico do CEPAE chama a atenção para uma constante reflexão muito pertinente

[...] sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. (CEPAE/UFG, 2003, p. 13).

No entanto, ainda que nos documentos legais haja o esboço de uma preocupação no aspecto democrático, a sua efetivação não está garantida. É pertinente aqui resgatar a contribuição de Villas Boas (2010) quando pondera que “(...) aceitar que pais e estudantes interfiram em espaços pedagógicos requer que a escola reveja normas, valores, atitudes e **estruturas de poder** que definem as relações sociais e que estão postas pela sociedade” (VILLAS BOAS, 2010, p. 90, grifo nosso).

O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que “sempre foi feito” na escola, para o que, além do mais, recebeu os fundamentos na sua graduação. (VASCONCELLOS, 2000, p. 27).

Ainda que obscurecido, o poder que possuem os professores no âmbito avaliativo deve ser completamente desmascarado e problematizado, o que é coerente com a proposta defendida neste estudo, a de que a avaliação e o conselho de classe devem ser instrumentos verdadeiramente democráticos, públicos e transformadores.

Paro (2000) afirma que a tendência ao autoritarismo, que é contrário à democracia, está relacionada aos mais amplos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, porém

O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 2000, p. 20).

Portanto, é na práxis pedagógica que devem-se acirrar as contradições que são (também) do âmbito da sociedade. O conselho de classe não é uma instância viável para sediar essas discussões. É preciso fazer valer o que está documentado no PPP, é preciso questionar a falta de participação efetiva de pais, alunos e funcionários.

### 3.6.3 Conselho de classe e sua configuração

A estrutura de realização dos conselhos das escolas tem muito a dizer sobre a escola e seus desdobramentos. Pela análise do conselho de classe, pode-se dizer o que verdadeiramente seja o papel da escola, qual a sua função social de acordo com o que dizem e fazem seus sujeitos, pois não é o pensamento que faz a realidade e sim o contrário, ou seja, é o que fazem na escola que dirá como ela é.

A escola possui alguns rituais em seu funcionamento diário. O conselho de classe historicamente veio fazendo e refazendo sua forma de organização e, ainda que existam alguns redimensionamentos, os três tipos mais frequentes encontrados nas escolas, de acordo com Dalben (2004), são:

Quadro 4- Formas de organização dos conselhos de classe

| Formas de organização dos Conselhos de Classe | Nº 1                                                                                                      | Nº 2                                                                                                      | Nº 3                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um professor.</li> <li>• Toda a turma de alunos ou grupo de</li> </ul> |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participantes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe técnico-pedagógica.</li> <li>• Diretor da escola</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe técnico-pedagógica.</li> <li>• Alunos das respectivas turmas ou grupo de representantes.</li> </ul> <p>* Pode contar com a participação dos pais.</p>                                                                                                                                                                           | alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Objetivos</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliar toda a prática pedagógica em cada disciplina ou área de conteúdo.</li> <li>2. Definir critérios para a apreciação do desempenho dos alunos nos ciclos.</li> <li>3. Caracterizar a turma como um grupo sociocultural.</li> <li>4. Selecionar, problematizar e organizar necessidades de aprendizagem das turmas.</li> <li>5. Identificar alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.</li> <li>6. Selecionar objetivos de ensino.</li> <li>7. Estruturar e avaliar projetos de trabalho.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar, problematizar e organizar dificuldades de aprendizagem e necessidades de ensino.</li> <li>2. Conhecer e situar questões emergentes da relação professor-aluno.</li> <li>3. Avaliar os projetos desenvolvidos e sugerir novos.</li> <li>4. Levantar sugestões de atividades de ensino e projetos de trabalho.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar e problematizar necessidades específicas da relação pedagógica (quanto ao conteúdo da disciplina, às atividades de ensino, à relação com o professor, e à avaliação da aprendizagem).</li> <li>2. Discutir objetivos, critérios e formas de avaliação.</li> <li>3. Organizar projetos de ensino.</li> <li>4. Organizar trabalhos de monitoria.</li> </ol> |

Fonte: (DALBEN, 2004, p. 79)

Ainda que a predominância de um ou outro formato tenha sido encontrado, “uma das formas de trabalho não exclui as demais, já que elas se complementam” (DALBEN, 2004, p. 79). A escolha da configuração da organização dos conselhos parte da escola, de acordo com suas visões e necessidades. No CEPAGE, no ano de

2017, predominou a forma de organização N°1<sup>34</sup>, o que sugere ser uma forma de trabalho mais tradicional, centrada na participação dos sujeitos que trabalham na escola e reflexões mais restritas ao campo disciplinar e avaliativo.

Nesse formato configurado, perguntamos aos professores sobre os possíveis pontos negativos do conselho de classe. Eles apontaram que o tempo, as lamentações e a falta de objetividade são pontos que atrapalham seu andamento. Segundo eles:

Falta de objetividade dos grupos - a maioria gasta muito tempo levantando os problemas sendo que não sobra tempo para refletir sobre as possíveis soluções. (Questionário docente, questão 8, participante 1);

Excesso de lamentações. Ênfase nas dificuldades. Falta de objetividade, repetição de assuntos, discussões aleatórias (fora da pauta). (Questionário docente, questão 8, participante 2);

Falta de objetividade de alguns colegas. (Questionário docente, questão 8, participante 5);

A meu ver, o aspecto negativo do conselho de classe é o tempo gasto com assuntos que não dizem respeito às ações pedagógicas da escola, como exemplo cito uma ocasião em que determinados docentes ultrapassaram o tempo previsto da reunião após conversarem a respeito de namoros e paqueras em determinada turma. (Questionário docente, questão 8, participante 6);

Falas inapropriadas e longas, além do uso do conselho para atualizar rixas. (Questionário docente, questão 8, participante 7);

[...] tem servido para lamentações e reclamações dos alunos. (Questionário docente, questão 8, participante 11).

De acordo com esses apontamentos, pode-se afirmar que:

[...] o Conselho de Classe, em boa parte das escolas, ou tornou-se uma récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o Conselho de Classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 37).

Dessa forma, o conselho de classe reflete uma concepção de mundo, de sociedade, de escola, de sujeito e também uma concepção da avaliação, ainda que esteja obnubilada para seus praticantes, pois o critério da verdade é a prática.

---

34 Percentualmente, a maioria dos pontos colocados condiz com a forma do conselho N° 1, mas vale lembrar que existem pontos das outras formas, como: participação parcial dos representantes dos alunos, permissão da participação dos pais (ainda que nenhum tenha comparecido), ausência da direção nos conselhos e carência de discussão dos pontos 1, 6 e 7.

Percebe-se na fala dos professores que o tempo foi um dos elementos mencionados como fator que inviabiliza o conselho de classe. Gostaria aqui de ressaltar que algumas pesquisas<sup>35</sup> realizadas – levantamento bibliográfico – também apontaram o tempo como um elemento determinante da (não) realização de um conselho de classe desejável. Respeitando a realidade e a historicidade de cada pesquisa, cabe aqui trazer algumas reflexões pertinentes ao nosso objeto em questão. O tempo do contrato de regime de trabalho do professor do CEPAE é diferenciado do das escolas indicadas pelo levantamento bibliográfico, por isso, eles se referem ao tempo (hora/relógio) de forma tão enfática, como se fosse ele um dos principais problemas, como se, resolvida essa questão, o conselho provavelmente fosse realizado de forma diferente da constatada. Paro (1995, p. 160) observa que:

O conselho de classe é mais uma das instâncias da escola pública em que as adversas condições de trabalho (especialmente a falta de tempo dos educadores escolares), bem como as exigências burocráticas a que se tem de atender, acabam por impedir a realização satisfatória dos objetivos proclamados.

Esse trabalho não tem por objeto as diferentes condições de trabalho para o funcionamento das escolas e conseqüentemente do conselho de classe, contudo, pode-se inferir que, ainda que reverberem na organização do trabalho pedagógico, as condições de trabalho isoladamente não são suficientes para transformar as reuniões de conselho de classe em algo mais produtivo que os rituais burocratizados.

Foram indicados também pontos importantes de serem questionados sobre os conselhos elucidados nas falas:

Acredito que perdemos muito tempo com alunos que não querem nada com nada e deixamos de trabalhar com aqueles que são ávidos de conhecimento. (Questionário docente, questão 8, participante 3);

Centra-se em notas e conceitos e não em propostas pedagógicas, estratégias de ensino e em projetos multidisciplinares. (Questionário docente, questão 8, participante 8);

Algumas das medidas que são colocadas em debates e aprovadas para serem postas em prática, não surgem o efeito desejado. (Questionário docente, questão 8, participante 9).

---

35 Camacho (2010), Dalben (1992), Debatin (2002), Rodrigues (2010), Santos (2006).

É indiscutível a centralidade da avaliação da aprendizagem nessa instância, mas de antemão não se pode deixar de refletir sobre qual é o conceito de avaliação de aprendizagem, porque, se ela (avaliação) não for compreendida e efetivada em uma concepção crítica, continua-se o engessamento da função do conselho de classe. É certo também que, ao centrar as discussões nos alunos que se destacam negativamente pela dificuldade de aprender e por apresentarem notas baixas, perde-se o potencial de discussões dos alunos que apresentaram um bom desempenho e, mais ainda, dos alunos que se encontram no intervalo dos altos e baixos desempenhos. Esses, ainda mais alijados das discussões do que os alunos que mostram bom desempenho, que pelo menos são citados durante a apresentação das planilhas, não parecem ser mais que coadjuvantes desse processo educativo.

Ainda com base nos relatos dos pontos negativos do conselho de classe, de acordo com o desabafo do participante 10:

Eu vejo muitos pontos negativos, eu acho que a gente não tem uma linha de conduta dos nossos conselhos. Eles não se justificam a medida que não tem tomada de decisões. É muito improdutivo, é muito ruim (...). Nós não temos esclarecimento do motivo para qual existe o conselho. Acho que ele perdeu muito o sentido ao longo dos anos aqui no CEPAE. (Questionário docente, questão 8).

Este relato deixa transparecer que a função, de acordo com a resolução nº32/2014, referente ao conselho de classe não tem sido efetivada, as discussões se perdem e não têm produzido o efeito esperado.

Também a fala do participante 4 reforça a relação com o paradigma tradicional:

Acredito que nosso conselho de classe da forma como vem sendo estruturado não tem contribuído muito, isso porque, muitos professores acabam devagando demais, discutindo sobre problemas pessoais dos alunos que, acredito eu, nem sempre tem relação com a vida estudantil dele. Antigamente, quando utilizávamos de fato as planilhas nos conselhos era mais produtivo pois não ficávamos delongando em cada aluno, **focávamos apenas nos alunos com conceito negativos, nas ações que poderiam ser feitas para amenizar ou resolver os problemas, e nos alunos destaques**. Hoje em dia vejo que essa planilha não tem sido mais utilizada nos conselhos, nos é solicitada seu preenchimento, o que demanda certo tempo, para nada (Questionário docente, questão 8, grifo nosso).

O diagnóstico acima põe em pauta o discurso da eficiência do sistema tradicional de ensino, em que há a ênfase no resultado e não no processo, o que redundaria em seleção e exclusão da maioria.

#### 3.6.4 Conselho de classe e avaliação

Desvelar a prática da avaliação escolar nos permite reconhecer objetivos defendidos pela escola, ainda que não revelados, por isso a ênfase de Freitas (2012) ao abordar a função social da escola capitalista sem desvincular a análise pelos pares dialéticos: avaliação/objetivos e conteúdo/método. Sem sombra de dúvida, o par dialético conteúdo/método é de suma importância no devir do processo pedagógico, porém ele é modulado pelo par dialético avaliação/objetivo (FREITAS, 2012).

No processo histórico escolar, houve o momento de o paradigma educacional focar as discussões via par dialético conteúdo/método, entendendo que esse par realmente precisou ser ressignificado, devido à influência da pedagogia escolanova. Contudo, o par dialético que sempre manteve e mantém a função social da escola foi o outro: avaliação/objetivo.

Quais os objetivos da avaliação escolar? Freitas (2012, p. 250) denuncia que “estes reais objetivos da escola capitalista transferem-se para a avaliação e fazem dela a guardiã do cumprimento destes, por meio de um processo de ocultação da estrutura de classes na ideologia do esforço pessoal”. É nesse sentido que Karier afirma que:

[...] o sistema de hierarquia social é mantido, então, como é hoje, não tanto pela mudança do poder da força e violência, mas pelas crenças ideológicas das pessoas dentro do sistema. Não há talvez mais forte estabilizador das classes sociais, se não tranquilizador, dentro de um sistema ordenado hierarquicamente, do que a crença, por parte dos membros das classes mais baixas, que seu lugar na vida não foi arbitrariamente determinado por privilégios, *status*, riqueza ou poder, mas antes em consequência do mérito imparcialmente derivado. [...] A ideia da igualdade de oportunidade tem servido como uma válvula de credibilidade, se não uma válvula de segurança, que mantém o sistema de classes sociais sob o manto da meritocracia (1974, p. 284 apud FREITAS, 2012, p. 250, grifos do autor).

Por essa razão, fez-se importante compreender a visão expressa dos professores do CEPAE quanto ao objetivo de avaliar o aluno. Algumas elucidações defendem a avaliação enquanto um instrumento norteador das atividades, portanto,

o objetivo seria o diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, afirmaram que:

O objetivo é fazer uma verificação da aprendizagem com vistas a aprimorar o processo educativo. (Questionário docente, questão 25, participante 1);

[...] avaliamos para que sejam capazes de perceberem (alunos) onde chegaram e até onde podem chegar. (Questionário docente, questão 25, participante 3);

Perceber se os alunos conseguiram assimilar os conteúdos e, a partir disso, estabelecer meios de recuperação do aprendizado. (Questionário docente, questão 25, participante 6).

Com esse mesmo viés, o participante 4 afirma que:

O objetivo em avaliar os alunos é para saber o que do conteúdo dado eles conseguiram absorver, e de certa forma, é importante para avaliarmos nosso próprio trabalho, para ver se a metodologia que tem sido utilizada naquela turma tem dado resultado ou se será necessário lançar mão de outros instrumentos (Questionário docente, questão 25).

O participante 2 reitera que:

O objetivo da avaliação é verificar se os(as) alunos(as) aprenderam de fato o que foi ensinado, debatido, analisado em sala de aula e por meio de outras atividades. A avaliação serve também para demonstrar quais os métodos empregados tiveram eficácia, fazendo com que o(a) docente possa refletir sobre sua prática pedagógica (Questionário docente, questão 25).

Percebe-se que, nas respostas dos questionários, existe a preocupação para além do resultado. O que se evidencia é que esses participantes entendem a avaliação da aprendizagem como um processo e uma ferramenta de orientação do trabalho do professor, com o intuito de programar e reprogramar – caso seja necessário. No entanto “se a avaliação fosse o que os muitos professores dizem que é, não haveria problema algum... Precisamos ser ajudados a ver o que realmente ela é, independente de nossa consciência ou vontade” (VASCONCELLOS, 2000, p. 36).

Em consonância com o critério da verdade adotado, a prática, o que temos visto se coaduna com a afirmação do participante 8 de que o objetivo de avaliar os alunos é “quantificar o conhecimento por eles adquirido” (Questionário docente, questão 25). Esse objetivo é ratificado pelo participante 11, que diz:

Tenho refletido sobre isso e acho que a avaliação em que são atribuídos conceitos tem cada vez menos sentido. Avaliar como nós fazemos a cada bimestre pode até criar um obstáculo, dependendo do conceito que o aluno

tenha, para que o aluno avance. Pode ser até o contrário, mas acho que o obstáculo quando você avalia negativamente o aluno é mais frequente do que um incentivo. Avaliação tem que refletir cada vez menos um dado objetivo de verificação das respostas dos alunos da forma como o professor espera e tornar-se uma avaliação mais pela conduta, pela postura, pelo empenho desse aluno e menos pelos conteúdos mais pela postura (Questionário docente, questão 25).

Na visão dos discentes, percebe-se que a avaliação está muito mais relacionada ao resultado do que ao processo, como se evidencia nas falas:

A avaliação serve pra ver quanto o que o aluno aprendeu. (Questionário discente, questão 10, participante 5);

[...] para avaliar o desempenho de cada aluno. (Questionário discente, questão 10, participante 15).

Outras duas elucidações que trouxeram elementos importantes foram:

Serve para ver se o aluno aprendeu o conteúdo ensinado em sala de aula, mas eu acredito que prova não define nota. (Questionário discente, questão 10, participante 47);

pra gerar uma nota que classifica o ‘conhecimento’ do aluno, mas todos sabemos que conhecimento é diferente de pessoa pra pessoa, e que uma nota não classifica de verdade nossa inteligência, **o sistema deve mudar**. (Questionário discente, questão 10, participante 22, grifo do participante).

A questão aqui abordada pelo participante é de suma importância, pois os alunos sabem que estão, na verdade, sendo classificados. Já expusemos aqui que o sistema de avaliação, ao corroborar o modo de produção, assume características classificatórias e excludentes, porém, por contradição, os alunos reconhecem que a “nota” obtida não expressa verdadeiramente o sentido da avaliação, ainda que os classifique.

Essas opiniões nos levam a pensar o que tem praticado a escola: “verificação ou avaliação”? Luckesi (2008) reitera que “a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem” (p. 93). A partir do momento em que a avaliação deixa de ser processo para ser resultado, não podemos nos referir ao termo avaliação, pois ela deixou de cumprir a sua função diagnóstica. “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática” (LUCKESI, 2008, p. 100).

Como o objetivo desse trabalho é entender a relação entre o conselho de classe, a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, configurou-se importante a compreensão da avaliação da aprendizagem que se expressa no conselho de classe e suas implicações.

Os participantes expressaram que o eixo central é realmente a avaliação da aprendizagem, como asseguram as afirmações:

Um dos motivos de participarmos do conselho é para discutirmos sobre os alunos que estão com dificuldade de aprendizagem, o que pode ser feito para melhorar. (Questionário docente, participante 3, questão 24);

A partir das discussões e decisões tomadas no conselho, os docentes da turma analisam os critérios de avaliação mais pertinentes à turma, considerando suas dificuldades e seus avanços. (Questionário docente, participante 5, questão 24);

Os Conselhos basicamente abordam os conceitos finais da escala, que são gerados nos processos avaliativos ao longo da escala. (Questionário docente, participante 7, questão 24);

Acredito que fazem parte de um mesmo processo o de ensino e aprendizado. Onde uma faz contraponto à outra, buscando-se contemplar as funções sociais da escola. (Questionário docente, participante 8, questão 24);

O conselho pode funcionar como um suporte para avaliar o aluno. (Questionário docente, participante 8, questão 24).

Analisando as falas dos participantes, podemos constatar que a prática avaliativa aqui esboçada se coaduna com Luckesi (2008) no conceito de avaliar, ao contrário da verificação da aprendizagem.

Outros comentários abordaram pontos necessários de reflexão, como por exemplo:

Penso que o conselho de classe serve para avaliar a avaliação do corpo docente. Os (as) docentes podem refletir sobre seus instrumentos e metodologias de avaliação e de ensino. (Questionário docente, participante 2, questão 24);

Avaliar o aluno de maneira completa: socialmente, até biologicamente. Coisa que a avaliação positivista da sala de aula não consegue fazer. (Questionário docente, participante 7, questão 24).

Nos comentários acima, percebe-se que o participante 2 traz o elemento da avaliação do trabalho docente, e o participante 7 expressa a verificação da aprendizagem, prática corrente que, se não escancarada, continuará como sinônimo de avaliação. Como também salientado pelo participante 1:

Aqui na Escola existe uma relação estreita entre conselho de classe e avaliação, tendo em vista que é nesta instância que as pendências avaliativas são encaminhadas. É também neste espaço que se discute a **relação entre indisciplina, desinteresse e produção (o que afeta, diretamente, os resultados da avaliação feita na sala de aula)**, (Questionário docente, questão 24, grifo nosso).

Freitas (2012) denuncia o tripé avaliativo enquanto padrão de avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, o tripé avaliativo é constituído por avaliações instrucional, disciplinar e de valores. “É sobre esse tripé que se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola” (FREITAS, 2012, p. 225, grifo do autor).

Também é importante destacar a visão do participante 10, que salienta duas práticas avaliativas. Daí a necessidade de problematizar as duas formas de organização do trabalho pedagógico (uma relativa à escola e outra à sala de aula):

O conceito de avaliação no meu departamento mudou muito ao longo desses últimos anos, temos trabalhado muito em uma perspectiva de uma avaliação não convencional. Eu não avalio mais o meu aluno por aquela possibilidade do conhecimento intenso, está muito mais voltada para a capacidade do aluno ir em busca desse conhecimento. **Já no conselho de classe quando ele traz a questão da avaliação é meramente de aprovação ou reprovação**, e que não tem sido mais nessa perspectiva que a gente trabalha. Há muitos anos já deixamos de trabalhar nessa perspectiva. Por isso eu ando muito incomodada com os conselhos aqui, eles ainda estão nessa linha. **O conselho tem sido feito para assegurar a possibilidade desses alunos não serem reprovados, mas ele tem que ser mais que isso** (Questionário docente, questão 24, grifo nosso).

Essa afirmação contraria a citação anterior de Freitas (2012) sobre o tripé avaliativo, segundo a qual o poder do professor toma proporções maiores no nível da organização do trabalho pedagógico em sala, sendo nessa instância o ápice do tripé avaliativo.

Ainda de acordo com Freitas (2012),

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na ‘aula’. Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação. A transformação de tais práticas deve questionar

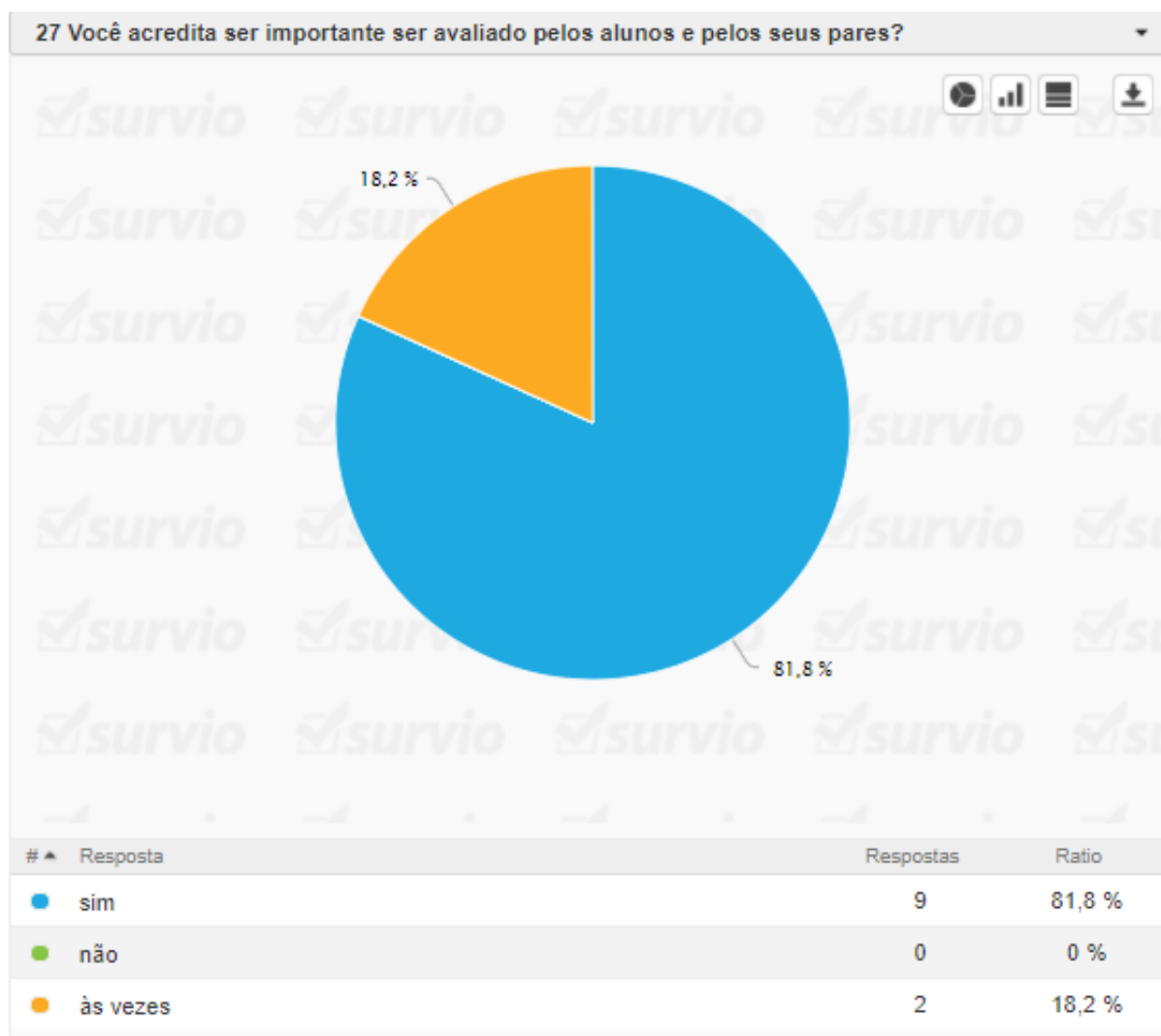
toda a estrutura escolar, explorando as contradições existentes. Os objetivos reais da escola estão ‘impressos’ na organização do trabalho pedagógico global da escola e nas suas práticas avaliativas, as quais, reciprocamente, sustentam a própria organização da escola (FREITAS, 2012, p. 254).

Por isso, a avaliação, o conselho de classe e a organização do trabalho pedagógico têm muito a dizer sobre a escola e seus objetivos. Vasconcellos (2000) destaca que a avaliação é uma questão política, pois “está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade” (VASCONCELLOS, 2000, p. 46). A assertiva do participante 11 ilustra a relação imbricada entre a avaliação e interesses de classe. O participante afirma que:

O conselho de classe muitas vezes pode ajudar o professor a reformular suas avaliações, pode também ajudar nas decisões de conceitos. Por que **os conceitos refletem algum tipo de avaliação** (Questionário docente, questão 24, grifo nosso).

Villas Boas (1998) afirma que a avaliação tradicional praticada pela escola “contribui grandemente para que essa situação se mantenha, pelo fato de apenas o aluno ser avaliado e somente pelo professor” (VILLAS BOAS, 1998, p. 183). Questionou-se sobre a avaliação docente durante a aplicação do questionário, conforme a figura 9.

Figura 9 - Questionário docente: percepção dos professores quanto à avaliação do trabalho docente



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse aspecto, 81,8% dos participantes disseram ser importante ser avaliado tanto pelos alunos quanto pelos seus pares, enquanto 18,2% disseram que às vezes sim. Em uma visão progressista, as falas convergiram para a necessidade de avaliar a forma de trabalho e metodologias utilizadas pelo professor com vistas a reprogramações, se necessárias.

É bom saber quando algo está dando certo ou quando é bom mudar de estratégia. (Questionário docente, participante 3, questão 28);

[...] muitas vezes o olhar externo nos aponta em quais aspectos podemos melhorar. (Questionário docente, participante 4, questão 28);

A avaliação contribui para refletirmos sobre nosso trabalho e melhorá-lo sempre, buscando mudar o que foi apontado como ruim por exemplo. (Questionário docente, participante 5, questão 28);

É fundamental que os estudantes possam avaliar o professor, bem como o conteúdo proposto, e que possam sugerir e construir novas formas de produção do conhecimento. (Questionário docente, participante 8, questão 28);

Seria um momento em poder reavaliar as práticas pedagógicas e suas implicações na vida acadêmica dos alunos. (Questionário docente, participante 9, questão 28);

Eu mesma não tenho condições de analisar o que eu faço, eu estou muito envolvida nesse processo [...] Eu preciso da avaliação/interpretação de um outro, seja aluno ou professor, para poder ter noção daquilo que eu estou fazendo. (Questionário docente, participante 11, questão 28).

Obtivemos uma resposta no quesito de reconhecimento profissional, ou seja,

[a avaliação do professor] acontece. Para efeitos de progressão horizontal e vertical na carreira, todos os docentes são avaliados por alunos(as), colegas, chefes etc. (Questionário docente, participante 2, questão 28).

As declarações a seguir refletem outros vieses da avaliação do profissional avaliador. Eles relataram avaliados que:

[Ser avaliado] pelos pares sim. Contudo, no caso da avaliação pelos alunos, existem critérios de avaliação discente que não deveriam ser levados em consideração, como empatia pessoal e/ou pela disciplina em questão. (Questionário docente, participante 6, questão 28);

A avaliação nem sempre é um retrato fiel da realidade. Ela pode ser injusta. (Questionário docente, participante 7, questão 28);

Sim, essa avaliação é feita diariamente [...] Acho também que essas avaliações feitas em sala são mais autênticas do que as avaliações feitas pelo setor de psicologia, que faz anualmente uma avaliação por meio de um relatório repassado aos alunos. (Questionário docente, participante 10, questão 28).

As falas acima contradizem uma visão de avaliação da totalidade que engloba todo o processo avaliativo, caracterizando-se em uma avaliação unidirecional, em que somente os professores avaliam os alunos. Há também o relato da avaliação docente ser feita pelo próprio profissional em sala de aula. Nesses casos, pode não acontecer uma avaliação de fato, pois na primeira opção a avaliação inexiste e, na segunda, existe uma relação de poder.

Demo (1996) afirma que aquele que avalia não pode deixar de ser avaliado, pois o avaliador não é neutro, assim como a avaliação não o é. O que o professor e

a avaliação resguardam sob a égide da neutralidade é o caráter político, sendo que “a pretensão de eximir-se da avaliação externa coincide com a expectativa de neutralidade do avaliador” (1996, p. 36). Se há por trás do fenômeno avaliação o caráter político, há interesses em jogo, portanto “se poder sem controle externo é sempre corrupto, fugir da avaliação externa é incidir na mesma corrupção” (DEMO, 1996, p. 36).

Logo, a avaliação fica então restrita aos alunos, redundando na não dialeticidade que deveria haver enquanto processo. Ao ser compreendida dessa forma, infere-se que a avaliação é interpretada como um fim, pois não poderia haver uma quebra no processo dialético. Aos avaliadores não cabe somente avaliar, pois correm o risco de assumir práticas que expressam relações de poder, “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2010, p. 15).

No quesito avaliação do professor, uma das falas acima sublinha que a avaliação pode ser “injusta”, argumento não levantado na avaliação dos alunos, inferindo uma reflexão sobre a inaptidão dos alunos em avaliar e até mesmo de seus pares. Na exposição do trabalho de Dalben (2004, p. 63), fica claro que

Isso acontece porque, contraditoriamente ao que estão fazendo – avaliando o aluno –, os professores não admitem ser avaliados. Existe um processo não explícito de julgamento, em que todos os participantes se veem como alvo de avaliações alheias, sem a determinação expressa dos critérios e dos referenciais ideológicos adotados.

Essa intolerância dos professores a serem avaliados incomoda, pois, assim como avaliam, podem ser avaliados. Dessa forma, fica estampada a fragilidade do processo de avaliação, cuja unidirecionalidade camufla a real situação vivida. Ainda que detenha o controle da situação avaliativa, o professor também é “disciplinado, ordenado pelos tempos/espacos de trabalho” (DALBEN, 2004, p. 178), devido ao próprio processo de formação ao qual ele se submeteu. Compreendidos nessa lógica,

[...] os processos de avaliação são caracterizados como aquele mecanismo capaz de garantir o controle e manter, de “maneira fina”, a cultura da rigidez, da seleção, do profissionalismo e do individualismo discutidos. A abolição dos processos de reprovação tornou-se o verdadeiro problema, porque significava descaracterizar a escola e sua própria cultura (DALBEN, 2004, p. 179).

Dentro dessa lógica excludente conferida à escola, é sem nexos combater a reprovação, “o campo da avaliação afigura-se como o estudo dos mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola” (FREITAS, 2012, p. 260), pois seria esse o gargalo entre os que prosseguirão nos estudos e os que irão para o mundo do trabalho, “pois a escola reproduz, sob múltiplas formas, a divisão do trabalho predominante na sociedade [...] para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão” (ENGUITA, 1989, p. 199). Dito isso, é preciso entender que

[...] apreender uma nova relação pedagógica fundamentada por outros padrões de controle do processo de ensino e aprendizagem, é bastante complicado, porque não se vislumbra ainda uma outra ordem institucional, objetiva e legitimada socialmente (DALBEN, 2004, p. 179).

A educação como possibilitadora do exacerbamento das contradições existentes nessa sociedade mercantilizada não pode esperar

[...] um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. (MÉSZÁROS 2008, p. 80).

Por isso, mais uma vez, se reforça a necessidade de transformar o modo de produção, já que o atual não faz sentido, uma vez que de fato é contraditório agir contra si próprio.

#### 4 PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta do Programa de Pós-Graduação, nível mestrado em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG), exige como requisito de conclusão do trabalho um produto educacional.

O regulamento do programa atualizado em 2017 anuncia no artigo segundo, inciso décimo, a obrigatoriedade da “defesa pública do produto final, entendendo-se por produto final a dissertação que apresente obrigatoriamente um produto educacional como objeto da pesquisa validado pela banca examinadora”<sup>36</sup>. O produto educacional tem a intencionalidade de contribuir para a área do conhecimento em que a pesquisa foi realizada, “visando a melhoria do ensino na área específica (...) este trabalho se constitui em material que possa ser utilizado por outros profissionais” (MOREIRA, 2004, p. 134).

Dadas as limitações do objeto de estudo, da provisoriedade do conhecimento, das necessidades específicas que são transitórias e do método de análise, que também se configura em uma teoria de compreensão da sociedade, o produto educacional inicialmente almejado se configurou inviável, pois estaríamos nos referindo ao tempo passado, desconsiderando as adversidades que podem surgir posteriormente. O produto educacional seria então um conjunto de recomendações em planilhas para direcionar os conselhos de classe.

De forma a preservar o método de pesquisa escolhido, construímos então uma sala virtual, onde há materiais de estudos, fóruns e mediação das discussões por meio da plataforma virtual “moodle”, da própria instituição.

Esse produto está destinado à comunidade UFG, já que a plataforma é restrita a esse público. Inicialmente, sugerimos que envolva os professores e alunos do CEPAE. A sala virtual já está construída e nomeada por “conselho de classe e avaliação” e tem alguns temas geradores de discussões, bem como *links* sugestivos. A sala poderá ser continuada com a nomeação de outro tutor/professor que se interesse pela proposta de discussão.

---

<sup>36</sup> Disponível em:  
<[https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Resolucao\\_CEPEC\\_2017\\_1471\\_REGIMENTO\\_PPGEEB\\_2017.pdf](https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Resolucao_CEPEC_2017_1471_REGIMENTO_PPGEEB_2017.pdf)>.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender a instância conselho de classe, seu funcionamento e implicações no trabalho escolar. Estabeleceu-se como objetivo verificar e analisar como é realizado o conselho de classe no CEPAE/UFG de forma a desvelar as implicações na avaliação da aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico.

Neste percurso, fez-se necessário compreender a organização do trabalho pedagógico na escola, na sociedade atual, e mais especificamente do projeto político-pedagógico e resoluções que regulamentam a escola pesquisada. Outra necessidade que se impôs foi o estudo sobre a avaliação da aprendizagem e das determinações que têm influenciado o conselho de classe. E, primordialmente compreender sobre o conselho de classe. Nesse sentido, tivemos o aporte da revisão bibliográfica e da fundamentação teórica para respaldar as inferências que fizeram-se pertinentes.

O presente estudo se caracterizou como uma pesquisa de campo e que utilizou da observação dos conselhos de classe durante o ano de 2017, aplicação de questionário semiestruturado e da análise documental (Projeto Pedagógico e resoluções) como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos convidados a participar foram todos os professores que lecionam nas turmas dos 9º anos, em ambas as turmas, A e B, tendo sido convidados também coordenadores, psicólogos e alunos.

Partindo do pressuposto de que o conselho de classe é uma instância de cunho avaliativo e intrínseco ao trabalho pedagógico, buscou-se então compreender como se concretiza essa relação, estabelecendo a hipótese de que a categoria da avaliação é a categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico.

Por isso, primeiramente é que identificamos, por meio dos instrumentos de coleta de dados, que os sujeitos que participam do conselho de classe efetivamente são os servidores da unidade educacional. Os discentes também participaram de algumas reuniões, porém podemos inferir que foi uma pseudoparticipação, já que a mera presença não garante uma participação efetiva, como defendida por Dalben (2004) e Paro (1998). É possível inferir pelos dados coletados que a participação dos alunos ficou restrita aos relatos da turma sem respaldo de um trabalho reflexivo prévio, pois as pontuações dos alunos foram superficiais. Relembramos que os

pedidos dos alunos foram: o conserto do ar condicionado, o questionamento de um trabalho durante as férias que, ainda que argumentado pelo representante, não foi objeto de discussão do conselho de classe, e, o relato de quatro alunos que estavam atrapalhando as aulas. Portanto, foi um relato superficial negligenciando-se profícuas discussões que poderiam ter sido feitas com as turmas e esboçadas/discutidas nas reuniões de conselhos de classe.

Outra consideração a ser feita é, que apesar da legalidade da participação de pais/responsáveis, não houve em nenhuma das reuniões a presença de qualquer representante dessa categoria. É preciso problematizar essa situação. Por que não houve representante de pais nessa reunião? A divulgação das reuniões é colocada no início do ano letivo no *site* da instituição, bem como as alterações necessárias. Pode-se estabelecer a hipótese de que a comunicação virtual não tem atingido o público-alvo. Caso isso tivesse acontecido, qual o motivo da não participação dos pais nas reuniões de conselho de classe, sendo que a vida escolar do filho seria um fator importante para os pais? Esse estudo não estabeleceu esse aspecto como linha de critério investigativa, mas fica aqui registrado esse apontamento, que tem muito a dizer sobre a organização do trabalho pedagógico.

Assim como os documentos legais do CEPAE e os autores<sup>37</sup> referenciados nesse estudo buscamos uma sociedade e uma escola com a participação dos sujeitos envolvidos, ou seja, realmente democrática. Entretanto encontramos uma prática na contramão do proferido. A conceituação de conselho de classe na perspectiva docente é coerente com as diretrizes progressistas e democráticas, no entanto, não se configura da mesma forma como é entendida. Como é a prática o critério da verdade, ainda que os docentes e funcionários verbalizem que o conselho de classe é uma reunião que, apesar de centrada nos aspectos avaliativos, permite a integralidade do trabalho coletivo rumo a concepções da categoria avaliação da aprendizagem para diagnosticar, o que se comprova na prática não tem seguido a mesma linha que as discussões. As avaliações expressas no conselho de classe se configuram em um elemento burocrático, sendo as características classificatórias predominantes em detrimento da formativa.

Na perspectiva discente, percebeu-se que há, ainda que de forma desconexa, uma conceituação em construção do que é conselho de classe. Ficou

---

37 Savianni, Freitas, Dalben, Paro, Marx, Vasconcellos, Veiga, Villas Boas, Mészáros, dentre outros.

implícita a dificuldade de articulação de ideias sobre o que pode ser discutido no conselho e sobre a participação coletiva dos alunos nessa instância.

A organização dos conselhos e seus desdobramentos estão muito centrados na figura do coordenador pedagógico, em alguns momentos envolve-se também o psicólogo, responsável por atender os alunos apontados pelos professores como aqueles que “precisam de ajuda” e também por fazer a interlocução entre família e escola sobre esses alunos. Em tom de alerta, Dalben (1992) argumenta que essa fragmentação e centralização do conselho de classe em uma figura, em vez de fortalecerem, enfraquecem e desarticulam o trabalho que deve ser coletivo.

Identificou-se durante a pesquisa a necessidade de aprofundamento dos seguintes aspectos: trabalho coletivo, configuração e democratização das reuniões de conselho, e, principalmente a concepção de avaliação que se tem configurado na organização do trabalho pedagógico que se explicita no conselho de classe. Por esse motivo, o recorte feito no tratamento dos dados por essas categorias de análises.

Portanto, infere-se que a categoria central do conselho de classe no CEPAE/UFG é a avaliação da aprendizagem. No entanto, o par dialético objetivos/avaliação não foi tratado abertamente, isso significa que perdeu-se um espaço em potencial para essa discussão dos objetivos, seja os referentes ao ensino, seja os referentes à escola. Corroborou-se a crítica de alguns autores – Freitas (2012), Silva (2016), Villas Boas (1998) – de que a avaliação nesse formato assume características classificatórias, técnicas e burocráticas.

Ficou nítida a preocupação dos professores com os alunos indisciplinados e que apresentaram baixo desempenho escolar, mas o que ficou caracterizado também pelas discussões ocorridas é que a “culpa” seria do aluno que não foi ao acompanhamento, ou que está com problemas de saúde, ou ainda que não quer estudar.

Discutir a avaliação como resultado, assim como foi realizado nos conselhos, deixa de contribuir com o trabalho pedagógico e a promoção da aprendizagem, o que tem redundado no conselho legitimador de resultados, por isso é preciso enaltecer o entendimento da avaliação em processo dialético, com função diagnóstica e de orientação do trabalho educativo.

A partir desse estudo relacional do conselho de classe, da avaliação da aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico com suas devidas

implicações, foi possível apresentar algumas sugestões de acordo com as fragilidades/potencialidades aqui apontadas.

É imprescindível, assim como evidenciado pelo Projeto Pedagógico do CEPAE, realizar o processo de constante reflexão sobre suas diretrizes, do contrário irá consumir exatamente o que tem criticado, ou seja, um processo que tem ficado engavetado cumprindo finalidades burocráticas (UFG, 2013). Nesse sentido, é preciso integrar o trabalho entre os departamentos, respeitando suas posturas epistemológicas, no entanto não dissonante à proposta educativa comprometida com a transformação da sociedade, rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática (UFG, 2013).

É preciso buscar com a comunidade uma maior integração, haja vista que a participação nessa instância foi ínfima. E não basta estar legalizado em documento ou fazer com que estejam presentes as pessoas, é preciso muni-las para que realmente participem. Nesse sentido, a proposta de Paro (2000) para que o Congresso Constituinte crie uma lei de incentivo à participação dos pais na escola por meio da liberação parcial da jornada de trabalho, quando necessário, me parece interessante e necessária. Deste modo, os pais/trabalhadores, com filho em idade escolar, poderiam participar de reuniões escolares “sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse(m) que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho” (PARO, 2000, p.14).

É preciso se comprometer em conjunto buscando uma melhor educação e sociedade e que é interesse de todos alcançarmos esse objetivo, ao invés do temor do poder que historicamente foi atribuído à escola e ao professor, ainda que hoje esteja se configurado em poder informal.

É necessário fomentar, por meio de políticas públicas, a formação inicial e continuada de docentes, sobre avaliação. Constatamos mais uma vez, a complexidade dessa categoria e, quando aliada aos interesses da elite econômica se pretende iniquamente a reproduzir o modo de produção (FREITAS, 2012).

As discussões dos conselhos de classe ainda têm enfatizado as questões da avaliação comportamental em detrimento da avaliação da aprendizagem, e o foco tem sido na figura do aluno. Não tem sido discutido sobre o processo da avaliação da aprendizagem que abrange mais que o diagnóstico sobre o aluno. Discutir o processo de avaliação inclui discutir: o trabalho do professor, o conteúdo, a

metodologia e a própria proposta pedagógica como um todo. Com a compreensão da avaliação da aprendizagem com esses critérios iremos questionar a função social da própria escola.

Da forma configurada, fica mais uma vez detectado a centralidade no aluno, mas como único responsável pelo seu “resultado”. Faz-se pertinente lembrar Vasconcellos (2003) que o espaço do conselho de classe não deve ser um acerto de contas, mas espaço de discussões profícuas. Foi possível, portanto constatar que a avaliação que tem se configurado no conselho de classe está em conformidade com os preceitos classificatórios.

Reforço aqui uma crítica, é preciso resgatar e ressignificar a instância conselho de classe. É preciso sim, indiscutivelmente expor sobre as condições do processo da avaliação da aprendizagem e detectar as especificidades de cada aluno devido ao “baixo rendimento”, mas é preciso ir para além dessa rotina. É preciso refletir sobre o processo para o desencadeamento desses fatos e em discussão coletiva levantar as possíveis soluções para resolver o diagnosticado. Outro aspecto é a discussão do conjunto dos alunos e não somente aos que tem apresentado algum tipo de desvio de comportamento e conceitos baixos. O tempo nessa unidade de ensino poderia ser um aliado, para a experiência de um conselho de classe abrangente. Porém, é necessário experimentar. É necessário compreender minimamente os apontamentos que foram sendo assinalados nesse estudo, para que os funcionários percebam a necessidade de realizar esse trabalho de forma conjunta e coerente, caso contrário ele será encarado como mais um fardo e uma tarefa burocrática a ser executada.

Por meio do questionário constatamos que a maioria dos alunos acredita ser importante participar do conselho, no entanto a maioria nunca participou. Os alunos demonstraram interesse em entender e fazer parte desse processo avaliativo, e como sujeitos partícipes podem contribuir diretamente nesse processo de ressignificação. O produto educacional proposto, de discussão na plataforma virtual, poderá contribuir com essas reflexões, porém quero deixar registrado que a participação da reunião seria muito mais rico que uma perspectiva antes e pós conselhos.

É preciso sobremaneira reconhecer da disposição do coletivo em participar e refletir das discussões propostas nesta instituição e por este estudo em questão. Por ser um lócus de aplicação de vários estudos ministrado pela Universidade Federal

de Goiás tem sido constantemente alvo de críticas, mas também locus privilegiado de crescimento. O CEPAE tem um corpo docente pretendido a todas as escolas públicas deste país, e nem por isso, nesse contexto societário deixa de apresentar suas contradições, no entanto pela sua trajetória tem contribuído sobremaneira com a educação brasileira.

Finalizando, este estudo pretendeu-se contribuir com as discussões no campo do conselho de classe, da avaliação e da organização do trabalho pedagógico. Longe de esgotar as discussões e as contradições, pois elas não se resolvem, elas se desenvolvem haja vista que e a cada momento histórico temos elementos novos e elementos que persistem, sendo que os últimos estão relacionados ao modo de produção, dessa forma, enquanto persistir esse modo de produção eles persistirão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. *A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARAÚJO, Kléber de. *Educação em direitos humanos em práticas de pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe*. João Pessoa: [s.n.], 2015. 133p.; il.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUCHWITZ, Tânia Maria de Almeida. *Conselho de classe e série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2007.

CABRAL, Maria José Alves. *Conselho de classe e série na escola pública como instrumento de exclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL. Americana, São Paulo, 2011.

CAMACHO, Martha Janete Vita. *Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010.

CEPAE/UFG. *Projeto Político-Pedagógico*, CEPAE/UFG. Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/891-ppp-2013>>. Acesso em: mar. 2017.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada L.F. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas, SP: Papirus, 1992. Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico.

\_\_\_\_\_. *Conselho de classe e avaliação: perspectiva na gestão democrática da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004. Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico.

DEBATIN, Marisa. *O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papirus, 1996. Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”*. Educação e Sociedade. Campinas, n. 39, p.122-140, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, p. 69-90, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GONTIJO, Aldriana Azevedo. *O lugar do currículo no conselho de classe*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

KOHAN, Nestor. Dicionário básico de categorias marxistas. *Teoria e Práxis*. 14 de julho de 2016. Disponível em: <<https://praxisteoria.wordpress.com/2016/07/14/dicionario-basico-de-categorias-marxistas-nestor-kohan-nota-introdutoria/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho*: Novos desafios para as faculdades de educação. Educ. Soc. [online]. 1998, vol. 19, n. 63, p. 105-125. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>>. Acesso em: jan. 2018.

LEITE, Lilian Ianke. *Conselho de classe*: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). Curitiba, 2012. 239f.

LIMA, Alessandra Valeska de. *Classes experimentais secundárias*: práticas educativas apropriadas pelo colégio de aplicação da UFRGS (1954-1981). In: XIII encontro estadual de história da ANPUH-RS. UNISC-Santa Cruz do Sul, 18-21 de julho 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. Tradutor não informado. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

\_\_\_\_\_. *O capital*: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Marx*: A teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadão no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

PEREIRA, Sueli Thodorof. *Os conselhos de classe e série participativos das escolas estaduais paulistas*: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2007.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de Classe: burocratização ou participação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; MARÍLIA, Fonseca (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. Editora da PUC-SP, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. (Colección mesa redonda, n. 66).

SANTOS, Alda Lino dos. *Conselho de classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação*. 2007. x, 93f.: il.; 30 cm.

SANTOS, Claudinete Maria dos. *Conselho de classe: instância de avaliação coletiva numa perspectiva participativa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista Unoeste, Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. *Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Alcir Horácio da. *A organização do trabalho pedagógico: educação física e avaliação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA. Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

SOUZA, Neyliane Rocha da Silva de. “Promovido pelo conselho de classe” ou “Retido no ciclo II” – Qual é a diferença? Um estudo sobre a trajetória escolar de

alunos que frequentaram turmas de reforço. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UFG. *Resolução - CONSUNI Nº 32/2014*. Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao\\_32\\_-\\_Regimento\\_do\\_CEPAE\\_-\\_CEPAE.pdf?1411695613](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_CEPAE.pdf?1411695613)>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 02/2003/CEPAE/UFG*. Revoga a Resolução 01/2003 e dá outras providências, fixando normas para o processo de avaliação discente do CEPAE. Disponível em: <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_02.2003.pdf](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_02.2003.pdf)>. Acesso em: nov. 2017.

VARGAS, Maria Ângela Serafini. *O conselho de classe: a participação escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista Unoeste, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo; FERREIRA, Maria Judy de Mello. De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação: uma trajetória. *Revista Solta a Voz*, Goiânia: CEGRAF, v. especial, jan./dez. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança; por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; MARÍLIA, Fonseca (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Projeto interventivo na escola*. Campinas: Papirus, 2010.

## **APÊNDICES**

### QUESTIONÁRIO (DISCENTE)

Disponível em: <https://www-1.surveio.com/survey/d/D8X0J5A5V7V6M1C8F>

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder às questões abaixo, tomando como referência sua participação nessa escola. Não é necessária sua identificação.

1. O que é conselho de classe?
2. De que forma os alunos se organizam para participar do conselho de classe?  
Há discussões entre os alunos para as sugestões a serem levadas para essa reunião?
3. Você considera importante a participação dos alunos nos conselhos de classe?
4. Justifique a resposta anterior.
5. Você já participou de algum conselho de classe?
6. O que você acredita que é discutido após a saída do aluno representante do conselho?
7. Em sua opinião, por que o aluno representante de sala não participa da reunião integral do conselho?
8. Quais as ferramentas de avaliação (prova, seminários, trabalhos, etc.) são mais utilizadas pelos professores?
9. Os professores esclarecem para os alunos como (vocês) serão avaliados?
10. Em sua opinião, para que serve a avaliação?
11. Você se preocupa com o que os professores falam no conselho de classe?
12. Justifique a resposta anterior.
13. Após o conselho de classe, os professores conversam com os alunos sobre os assuntos tratados naquela reunião?
14. Você acredita que o conselho de classe contribui para o trabalho do professor?
15. Justifique a resposta anterior.
16. Você observa mudança na turma (os alunos de forma geral) após as reuniões de conselho de classe?
17. Justifique a resposta anterior.
18. Você observa mudança nos professores após as reuniões de conselho de classe?

19. Justifique a resposta anterior.
20. No geral, o que muda após o conselho de classe?
21. Sobre o assunto conselho de classe, você gostaria de acrescentar algo que eu não tenha perguntado. Se você acredita ser importante dizer algo, utilize o espaço abaixo.

### QUESTIONÁRIO (DOCENTE)

Disponível em: <https://www-1.surveio.com/survey/d/U6N4K1F3P7N1M9A5C>

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder às questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa escola. Não é necessária sua identificação. ***Tenho por ética e dever preservar sua identificação.***

1. O que é um conselho de classe?
2. Quem organiza e como é organizado o conselho de classe no CEPAE?
3. Quem são os sujeitos que fazem parte do conselho de classe no CEPAE?
4. Qual a sua opinião sobre a participação discente no conselho de classe?
5. Você se sentiria incomodado de alguma forma se um representante dos alunos permanecesse no conselho em sua íntegra?
6. Qual o motivo da retirada do (a) representante de sala da reunião do conselho?
7. Qual (is) o(s) aspecto(s) positivo(s) do conselho de classe?
8. Qual (is) o(s) aspecto(s) negativo(s) do conselho de classe?
9. Existe uma relação de trabalho interdisciplinar na escola?
10. Justifique a resposta anterior.
11. Existe uma relação de trabalho interdisciplinar no conselho de classe?
12. Justifique a resposta anterior.
13. É assegurado a todos os participantes, durante o conselho, espaço para a manifestação de suas opiniões?
14. Você se envolve com as discussões geradas no ato do conselho de classe?
15. A(s) decisão(ões) do conselho de classe têm atendido às expectativas da equipe pedagógica?
16. Justifique a resposta anterior.
17. Os assuntos tratados nas reuniões de conselho de classe são retomados nos conselhos subsequentes?
18. Você acredita serem importantes as reuniões de conselho de classe ou seriam o cumprimento de mais um ritual escolar prescrito nas normativas?
19. Justifique a resposta anterior.
20. Os assuntos discutidos nos conselhos de classe se refletem no seu fazer pedagógico?
21. Justifique a resposta anterior.

22. Após o conselho, você abre espaço para discussões com os alunos?
23. Justifique a resposta anterior. De que forma essas discussões se configuram?
24. Qual a relação entre conselho de classe e avaliação?
25. Qual o objetivo em avaliar os alunos?
26. Existe um diálogo entre você e os alunos sobre as formas e os pesos das avaliações?
27. Você acredita ser importante ser avaliado pelos alunos e pelos seus pares?
28. Justifique a resposta anterior.
29. Existe algum outro componente/assunto que interfere nas decisões coletivas do conselho de classe que não seja a avaliação da aprendizagem do aluno?
30. Sobre a questão anterior: qual(ais) componente/assunto(s)?
31. Sobre a ausência de professores durante o conselho de classe (justificadas ou não), qual o impacto dessa ausência para os desdobramentos pós-conselhos?
32. No geral, o que muda após o conselho de classe?
33. Sobre o assunto conselho de classe, você gostaria de acrescentar algo que eu não tenha perguntado? Exponha abaixo.

## **Produto Educacional**

Pretende-se que este produto seja utilizado durante todo ano letivo (2019), portanto à partir do primeiro conselho de classe, para uma posterior análise.

Público Alvo: Alunos e servidores do CEPAE/UFG.

Etapas:

1. Antes do Conselho de Classe:

- Trabalho de conscientização com os alunos. Sugerimos que essa etapa seja realizada pela coordenação pedagógica;
- Professor/mediador apresenta a sala virtual para os alunos na plataforma “moodle”. Apresenta as documentações, os dados da pesquisa e incentiva a participação dos fóruns;
- Alunos visitam a sala virtual e preenchem o questionário 1;
- Professor/mediador faz o levantamento das necessidades dos alunos para apresentar no conselho de classe.

2. Durante o Conselho de Classe:

- Discutir sobre as necessidades apontadas pelos alunos e encaminhamento de soluções.

3. Após o Conselho de Classe:

- Alunos visitam a sala virtual e preenchem o questionário 2;
- Professor/mediador faz o levantamento das respostas dos alunos e encaminha (se necessário) as necessidades não resolvidas para serem novamente discutidas em conselhos;
- Roda de conversa com os alunos sobre os pontos levantados por eles e os encaminhamentos do conselho.