



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus Camboriú

DEYSE NARA SABEL VIEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: O CONSELHO DE CLASSE
PARTICIPATIVO COMO PRÁTICA FORMATIVA DOS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Camboriú

2022

DEYSE NARA SABEL VIEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: O CONSELHO DE CLASSE
PARTICIPATIVO COMO PRÁTICA FORMATIVA DOS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Doutora.

Camboriú

2022

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Vieira, Deyse Nara Sabel

V657g Gestão democrática escolar: o conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do ensino médio / Deyse Nara Sabel Vieira; orientadora Solange Aparecida Zotti. - Camboriú, 2022.

144 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Gestão democrática do Ensino. 2. Conselho de Classe. 3. Ensino Médio. I. Zotti, Solange Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD 371.2

DEYSE NARA SABEL VIEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR:
O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO PRÁTICA FORMATIVA DOS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 19 de dezembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Desiré Luciane Dominschek, Dr.^a

Centro Universitário Internacional

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 19/12/2022

DECLARAÇÃO Nº 57/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/01/2023 13:59)
FILOMENA LÚCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGE/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 16/01/2023 22:13)
SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: ###555#5

(Assinado digitalmente em 17/01/2023 17:06)
DESIRE LUCIANE DOMINSCEK
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ######.###-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 57, ano: 2022, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: 16/01/2023 e o código de verificação: ae0ba0de89

Dedico este estudo ao Amor e aos atos amorosos que se apresentam em várias faces, no conforto divino, no seio da família, nas amizades, no trabalho, na escola e nos estudantes. Ao amor que é vida, que ensina, que vibra, que pulsa, que impulsiona e que transforma.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou e me consolou em momentos de angústia. A Ele, toda glória e louvor. Seu amor salvou-me.

Aos meus pais, Paulo e Rosemary, pela educação, pelo zelo, pelo amor incondicional, por me conduzirem ao caminho do conhecimento e por dividirem comigo as tarefas da maternidade para que eu pudesse concluir este estudo.

Ao meu esposo Luciano, aos meus filhos Nicole, Paulo e Júlia, presentes de Deus, a razão e a inspiração para tudo. Obrigada por compreenderem os motivos de minha ausência, pelo amor, cuidado e companheirismo nas tarefas do dia a dia.

A minha família, pela alegria, parceria e ajuda diária.

A Diria e Maria de Lurdes, profissionais exemplares, seus atos amorosos para comigo e para com os estudantes inspiraram este estudo. Obrigada por compartilharem suas experiências.

Aos amigos da EEB Professor Honório Miranda e da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau, que, como eu, concebem a utopia como sonho realizável. Obrigada pelo incentivo diário.

A minha orientadora, Prof^a Dra. Solange Aparecida Zotti. Este trabalho é fruto do seu incentivo constante. Obrigada pela leveza dos diálogos, pela motivação, pelo encorajamento, pelas correções e sugestões. Sua disponibilidade, carinho e atenção trouxeram-me até aqui.

A todos os egressos da EEB Prof. Honório Miranda, obrigada por suas contribuições e por me tornarem uma profissional melhor.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) pela concessão da bolsa de estudo, apoio fundamental para a realização desta pesquisa.

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dois passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(GALEANO, Eduardo Hughes, 1994)

RESUMO

Este estudo pertence à linha Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, e apresenta o Conselho de Classe Participativo como objeto de estudo. Partimos do pressuposto de que a gestão democrática escolar se efetiva por meio da participação de toda a comunidade escolar. Essa participação acontece, principalmente, na atuação das instâncias ou entidades democráticas. Dentre elas, o conselho de classe é a instância responsável pelo processo de discussão coletiva que tem autonomia para refletir, decidir e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, o ensino-aprendizagem, a escola como um todo. Diante do exposto, questionamos: em que medida o conselho de classe participativo, na perspectiva da gestão democrática, contribui com os processos formativos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Gaspar – SC? Dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa constituiu-se em analisar em que medida o conselho de classe participativo, na perspectiva da gestão democrática, contribui com os processos formativos de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Gaspar – SC. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram adotados os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram 50 alunos egressos do Ensino Médio de 2016 a 2019, da escola em que o estudo se realizou, e os dados foram coletados através de questionário. A partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, os dados foram analisados e interpretados à luz dos teóricos que discutem a temática e que norteiam este estudo. Inicialmente, apresenta-se a relevância da temática para a pesquisadora e para a escola. Em seguida, é realizada uma contextualização histórica do tema e sua relação com a gestão democrática e participativa, seu papel na efetivação das práticas democráticas e participativas na escola pública. Apresenta-se um histórico de como vem sendo realizado o Conselho de Classe Participativo na escola campo da pesquisa. Ao analisar os dados empíricos, considerações e apontamentos sobre o papel do Conselho de Classe Participativo na formação dos estudantes são trazidos, destacando-se alguns aspectos para aprimorar e ampliar os espaços de participação nesta instância. Os resultados mostram que os estudantes consideram sua participação mais efetiva na primeira etapa do Conselho de Classe Participativo, o Pré-conselho, e que esta corrobora com um ensino-aprendizagem de qualidade e formação crítica. Contudo, entendem que o conselho de classe, por si só, não garante uma

participação ativa e efetivamente democrática no contexto escolar, pois ainda é limitado por sua premissa institucionalizada e burocrática. Tais resultados nos permitiram, ainda, apontar fragilidades e aspectos relevantes para a reconfiguração, para a reformulação dessa prática participativa, com vistas a torná-la um verdadeiro espaço de formação e participação cidadã para a construção da democracia na escola pública e na sociedade.

Palavras-chave: Gestão Democrática Escolar. Conselho de Classe Participativo. Ensino Médio. Participação dos estudantes. Processos Formativos.

ABSTRACT

This study belongs to the line Educational Processes and Educational Policies, of the Master's Degree Program in Education of the Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú and presents the Participatory Class Council as an object of study. We start from the assumption that democratic school management is effective through the participation of the entire school community. This participation takes place, mainly, in the performance of democratic instances or entities. Among these, the class council is responsible for the collective discussion process, which has the autonomy to reflect, decide and evaluate pedagogical and administrative actions, teaching-learning, the school as a whole. Given the above, we question: To what extent does the participatory class council, from the perspective of democratic management, contribute to the formative processes of high school students in a state public school in the city of Gaspar, SC? From this problematic, the general objective of the research was to analyze to what extent the participatory class council, from the perspective of democratic management, contributes to the formative processes of high school students in a public high school in the city of Gaspar, SC. The research is characterized by a qualitative approach and for data collection we adopted bibliographic, documental and case study research procedures. The research subjects were 50 high school graduates from 2016 to 2019, from the school in which the study took place, and the data were collected through a questionnaire. From the categories of Dialectical Historical Materialism, the data were analyzed and interpreted in light of the theorists that discuss the theme and that guided this study. Initially, the relevance of the theme for the researcher and the school is presented. Then, a historical contextualization of the theme and its relationship with democratic and participatory management is presented, as well as its role in the implementation of democratic and participatory practices in public schools. It presents the history of how the Participatory Class Council has been carried out in the school that was the object of the research. In analyzing the empirical data, it brings considerations and notes about the role of the Participatory Class Council in the formation of students, highlighting some aspects to improve and expand the spaces of participation in this instance. The results show that the students consider their participation more effective in the first stage of the Participatory Class Council, the Pre-council, and that this corroborates with quality teaching-learning and critical formation. However, they understand that the class council, by itself, does not guarantee an active and effectively democratic participation in the school context, since it is still limited by its

institutionalized and bureaucratic premise. Such results also allowed us to point out weaknesses and relevant aspects for the reconfiguration and reformulation of this participatory practice, with a view to making it a true space for training and citizen participation for the construction of democracy in the public school and in society.

Keywords: Democratic School Management. Participatory Class Council. High School. Student Participation. Formative Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Os benefícios do modelo de gestão da escola.....	100
Gráfico 2 – Sobre a importância do Conselho de Classe Participativo.....	102
Gráfico 3 – Conhecimento dos participantes acerca das etapas do Conselho de Classe Participativo.....	104
Gráfico 4 – Frequência dos participantes no Conselho de Classe Participativo	106
Gráfico 5 – A participação no Conselho de Classe Participativo.....	107
Gráfico 6 – A participação no Conselho de Classe Participativo.....	108
Gráfico 7 – Melhorias no relacionamento professor-aluno decorrente da participação no Conselho de Classe Participativo	109
Gráfico 8 – Relação desempenho/aprendizagem e Conselho de Classe Participativo	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Trabalhos selecionados para leitura por descritor e bases de busca – BDTD e CAPES, distribuídos em ordem cronológica.....	30
Quadro 02 – Trabalhos incluídos – BDTD e CAPES	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização das datas e horários do Conselho de Classe Participativo – 2017.....	89
Figura 2 - Ata de Pré-conselho do ano de 2017 (recorte)	91
Figura 3 - Ata do Conselho de Classe Participativo do ano de 2016 (recorte).....	92
Figura 4 - Ata do Conselho de Classe Participativo do ano de 2017.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP - Associação de Pais e Professores

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PCNEM - Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA DA PESQUISA	15
1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	19
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: que conhecimentos já foram produzidos acerca do tema conselho de classe participativo?.....	28
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	35
2 A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA COMO PRESSUPOSTO PARA O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO	37
2.1 A ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA	38
2.1.1 A cultura organizacional.....	42
2.1.2 As teorias da educação	45
2.1.3 Por dentro da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani: construção do conhecimento, proposta pedagógica e avaliação.....	51
3 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO.....	62
3.1 DA ORIGEM DO CONSELHO DE CLASSE NA FRANÇA À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NO BRASIL (1945-1971).....	63
3.1.1 A institucionalização dos Conselhos de Classe no Brasil	64
4 PERCURSO HISTÓRICO DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA	77
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA.....	77
4.1.1 Dimensão Socioeconômica	78
4.1.2 Dimensão Administrativa	79
4.1.3 Dimensão Financeira.....	80
4.1.4 Dimensão Física	80
4.1.5 Dimensão Pedagógica	81
4.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO	83

4.2.1 O que revelam os documentos de registro dos Pré-conselhos e Conselhos de Classe Participativos?	90
5 LIMITES E POSSIBILIDADES: a gestão democrática escolar e o Conselho de Classe Participativo no processo formativo dos estudantes do ensino médio.....	94
5.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO: qual a compreensão dos estudantes egressos?	96
5.2 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO E AVALIAÇÃO: o que revelam os dados?	102
5.3 LIMITES E POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES: o conselho de classe participativo para além dos muros da escola	114
6 CONSIDERAÇÕES ... A CONSTRUÇÃO DA UTOPIA.....	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO VIA GOOGLE FORMS	126
ANEXO A – ATA DE PRÉ-CONSELHO DE CLASSE UTILIZADA NO ANO DE 2017.	137
ANEXO B - ATA DE CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO USADA NO DE 2016	138
ANEXO C - ATA DE CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO USADA NO ANO DE 2017.....	140

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA DA PESQUISA

Para iniciar nosso diálogo, faço uma breve apresentação das minhas vivências pessoais, profissionais e de formação, pois é nelas que me constituo enquanto ser humano, trabalhadora da educação e pesquisadora. É nessa trajetória que o tema deste estudo nasce e pulsa.

Ingressei na Escola de Educação Básica Professor Vitório Anacleto Cardoso aos quatro anos de idade. A escola, a pedido dos meus pais, que sempre foram ativos e participantes nas Associações de Pais e Professores (APP), permitiu que eu assistisse a algumas aulas porque eu suplicava para ir à escola. Minha avó materna tratou logo de fazer um avental, daqueles em xadrez com bolso na frente, para as aulas de arte. Então, de avental e laço de fita, aprendi a ler e a escrever bem cedo. Nos anos iniciais, e durante todo o ensino fundamental, era destaque na turma e recebia, ao final de cada bimestre, o famoso cartão de louvor em papel cartão e colorido com giz de cera, que era entregue aos pais em cerimônia especial. Só tomávamos conhecimento de quem eram os três melhores da turma ao receber o dito cartão no dia evento, que era realizado sempre com a presença dos pais. Lembro que, por vezes, me questionei sobre como eram escolhidos os estudantes destaque nas reuniões de conselho de classe, uma vez que, naqueles anos, não havia a participação dos estudantes.

Nos anos finais do ensino fundamental, participava de todas as atividades extraclasse oportunizadas pela escola: aulas de canto, flauta, fanfarra, projetos de teatro, grupos de estudo e tardes de leitura na biblioteca. Era costume que os professores solicitassem trabalhos extraclasse e em grupo, o que justificava as nossas idas à escola no contraturno. A EEB Professor Vitório Anacleto Cardoso, escola de bairro e municipal, se destacava dentre as demais escolas por sua organização e por suas atividades interdisciplinares. Era uma escola que promovia e que encorajava momentos de participação dos estudantes nas tomadas de decisões e nas atividades cotidianas.

Em 1997, na cidade de Gaspar, Santa Catarina, havia duas grandes escolas que ofertavam o Ensino Médio: a Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda, que ofertava o curso denominado, na época, como Normal Científico; e a Escola de Educação Básica Frei Godofredo, que ofertava o curso de Magistério. O curso Normal Científico tinha

duração de quatro anos e contemplava a educação geral e o Magistério, sendo dois anos de educação geral e dois anos de educação profissionalizante. Esse currículo ainda está vigente na educação básica neste ano, mesmo com a oferta do Novo Ensino Médio. A alteração da matriz curricular do curso de Magistério ocorrerá somente em 2023 e a nova grade será ofertada nas trilhas de aprofundamento, parte integrante dos itinerários formativos, a partir do segundo ano do Ensino Médio.

Decidi ingressar no Ensino Médio, no curso Normal Científico, na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda, em 1996. Esses três anos não foram muito expressivos, talvez por limitar os estudos e as interações somente ao ambiente de sala de aula. Lembro muito pouco dessa fase de minha vida, não recorro de interações ou atividades que tenham me marcado enquanto estudante ou que tenham contribuído com a minha formação, diferentemente do que ocorreu na EEB Vitório Anacleto Cardoso, durante o Ensino Fundamental.

Meu percurso acadêmico em nível superior iniciou em 1999 quando ingressei no curso de Letras Português/Inglês, na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Foram anos de estudos profícuos que me fizeram ter certeza da profissão que escolhera, ser professora. As disciplinas de literatura sempre me fascinaram mais. Dentre as leituras exigidas pelos professores, Frankenstein (SHELLEY, 1994) foi a mais apaixonante, tanto que li a obra em várias versões. Lembro do meu entusiasmo ao relacionar a vida e a obra da autora e apresentar aos colegas de turma. Na obra, a criatura de Victor Frankenstein, abandonada por seu criador, sofre por sua aparência aterrorizante e pelo abandono e solidão. Uma obra que nos permite fazer inúmeras indagações e nos remete à constituição do ser humano e da sociedade. Mary Shelley foi realmente brilhante ao escrever uma história tão profunda e impactante, capaz de desvelar a subjetividade do ser humano.

Em 2008, ingressei no curso de pós-graduação lato sensu em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Meu trabalho de conclusão de curso teve-se aos estudos sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e do Processo de Inclusão Escolar, o que me aproximou da gestão dos processos educativos e ampliou o meu olhar sobre a Gestão Democrática Escolar.

Minha vida profissional iniciou em 2004, como professora de Língua Inglesa e, por ter sido admitida em caráter temporário, pude conhecer algumas escolas públicas da rede estadual e municipal. Em 2013, passei a atuar como professora efetiva na Rede Estadual de

Ensino de Santa Catarina, lotada com 40h semanais na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda, na qual havia cursado o Ensino Médio. Nessa escola, pude desenvolver, juntamente com outros colegas professores, projetos científicos e culturais que promoviam a participação e o envolvimento dos estudantes. Esses projetos pedagógicos viabilizaram a participação da comunidade, de outras escolas e de universidades.

No projeto Honório (en) Cena: Arte, Cultura e Conhecimento, iniciado em 2013, o objetivo era proporcionar aos estudantes um momento diferenciado de interação com os diversos aspectos culturais que envolvem desde a ideia de se transformar em um personagem – seja ele histórico, literário, do folclore, do mundo dos esportes, do cinema, da música, entre outros – até a pesquisa. A ideia inicial foi promover um evento cultural que pudesse ser interdisciplinar, que abrangesse a escola como um todo e que desse liberdade ao estudante de escolher, com base em seus conhecimentos e preferências, como gostaria de se fantasiar no dia do evento. No Honório (en) Cena são ofertadas, por meio de parcerias com a comunidade e Instituições de Ensino Superior, oficinas que levam em consideração os interesses dos estudantes e proporcionam momentos de aprendizado e troca de conhecimentos (EEB PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA, 2019).

No projeto Expo Science, iniciado em 2016, a ideia foi realizar, a cada ano, uma mostra científica aberta à comunidade a fim de compartilhar o que é realizado na escola. Outra intenção era a de oportunizar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, principalmente aos discentes dos nonos anos, momentos de interação e aproximação com o Ensino Médio, já que a EEB Professor Honório Miranda, como escola de centro, recebe estudantes oriundos de todas as escolas municipais de Gaspar. Tanto o Honório (en) Cena quanto a Expo Science são eventos que permanecem até hoje e são conhecidos e aguardados pelos estudantes todos os anos.

Com atuação na escola desde 2013, um grande desafio profissional se estabeleceu para mim no quadriênio 2016-2019, quando atuei como Assessora de Direção na EEB Prof. Honório Miranda. Dentre as responsabilidades do cargo, estavam a coordenação de todas as atividades pedagógicas da escola, a organização de eventos, o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o planejamento, a relação professor-aluno e responsáveis, bem como aplicação das formações continuadas enviadas pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

E foi por meio dessa oportunidade que, no ano de 2016, iniciamos as atividades de conselho de classe participativo, um movimento que se constituiu em uma oportunidade de iniciar a inserção de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipes pedagógica e administrativa) em ações de gestão escolar com características democráticas e participativas. A proposta rendeu intensas reflexões no ano de 2017, quando atuei como supervisora no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Gestão Escolar Democrática da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Por meio desses estudos sobre o conselho de classe e a análise de como ele ocorria na escola, um grupo significativo de diretores e coordenadores da rede pública municipal da região de Blumenau, por meio do PIBID, acompanharam o seu desenvolvimento comparecendo em três oportunidades a fim de observar como o conselho era realizado. Nesse momento, as investigações limitaram-se à documentação do Conselho de Classe, atas e organização dos registros feitos pela coordenação e a descrição das observações dos bolsistas do PIBID, estudantes e professores da escola.

Nos momentos de discussão sobre o tema com os bolsistas, eles lamentavam a falta de oportunidades de participação nas escolas onde cursaram o Ensino Médio e teciam considerações acerca da importância do conselho de classe na formação dos estudantes da EEB Professor Honório Miranda e o quão rico eram, para eles, os momentos vivenciados no Subprojeto. No entanto, embora levantadas questões acerca da importância da participação dos estudantes nos momentos de conselho de classe participativo, nenhuma ação voltada à investigação da temática foi realizada. A mesma inquietação foi observada pelos professores, equipe gestora e pedagógica nos momentos de avaliação institucional anual e durante a realização dos conselhos.

Em 2019, decidi iniciar um novo caminho e inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Camboriú, na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Mestrado Acadêmico em Educação. O tema do projeto apresentado, como requisito parcial de seleção, não poderia ser outro: o conselho de classe participativo, pois estava vivenciando sua concretização, na prática, enquanto assessora de direção. E, para minha surpresa, fui classificada! Quanta alegria em iniciar um novo e tão surpreendente desafio!

Iniciamos as atividades do Mestrado em março de 2020 e, após duas semanas de aula, fomos surpreendidos por uma pandemia, decorrente da Covid 19. As aulas presenciais

precisaram ser substituídas por aulas virtuais e atividades remotas, o que foi um desafio para estudantes e professores de todo o país. Além da própria dificuldade que é fazer um mestrado, tivemos a adversidade de reinventar as formas de ensinar, de aprender e de fazer pesquisa (SANTOS, 2008). Projetos de pesquisa e metodologias foram reformulados e a orientação ganhou o formato de reunião gravada. No entanto, as especificidades do dia a dia e as dificuldades também nos permitiram aproximação, empatia e união.

Pensando nesse processo formativo, o meu caminhar desde a educação básica, perpassando pela prática enquanto professora, assessora de direção e pelo trabalho na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – que atende a 46 escolas dos municípios de Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode –, compreendo e amplio o meu olhar sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar nas ações do cotidiano escolar. Isso me permite dizer que, sem esse envolvimento, mesmo que haja instrumentos de participação instituídos na escola, a efetivação deles torna-se mais difícil.

1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

A gestão democrática escolar se efetiva por meio da participação de toda a comunidade escolar. Esta participação acontece, principalmente, na atuação das instâncias ou entidades democráticas. O conselho de classe é a instância responsável pelo processo de discussão coletiva que tem autonomia para refletir, decidir e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, o ensino-aprendizagem e a escola como um todo.

Sendo assim, a escolha pela Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda para que a pesquisa fosse desenvolvida, justifica-se não só por ser a escola em que fui estudante, professora e assessora de direção, mas por ser a escola em que pude desenvolver, juntamente com os demais servidores, as experiências relacionadas ao conselho de classe participativo, que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar envolvida direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem: professores, estudantes, equipe pedagógica (especialistas e gestão) e pais.

Nesse processo vivenciado, que buscou envolver todos estes sujeitos, o que me instigou, gerou as dúvidas e os questionamentos foi a participação dos estudantes no conselho de classe participativo e no que esse processo contribui, ou não, para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, conforme prevê a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/1996. Nesse sentido, construímos a pesquisa orientados pelo seguinte questionamento: em que medida o conselho de classe participativo contribui com a formação dos estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Gaspar?

Dessa problemática, decorre o objetivo geral da pesquisa: analisar em que medida o conselho de classe participativo, na perspectiva da gestão democrática, contribui com os processos formativos de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Gaspar – SC. Para responder a tal desafio, elegemos três objetivos específicos, quais sejam: a) entender a gestão escolar democrática e o Conselho de Classe Participativo na sua especificidade e organização; b) caracterizar o percurso histórico e a estrutura de funcionamento do Conselho de Classe Participativo na escola campo de pesquisa no período de 2016-2019; c) apontar os limites e possibilidades do Conselho de Classe Participativo para o processo formativo dos estudantes do Ensino Médio.

Assim, diante do processo de discussão e efetivação do Conselho de Classe Participativo vivenciado na escola campo de pesquisa, no município de Gaspar – SC, buscamos compreender a participação dos estudantes de Ensino Médio e a interação proporcionada nos diferentes momentos do conselho como espaço privilegiado de construção e formação, conforme prevê a LDBEN 9394/96: uma formação democrática, crítica, para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Vislumbramos, por meio dos resultados da pesquisa, promover e ampliar os espaços de participação dos estudantes, a fim de corroborar com a formação de sujeitos mais críticos, participantes e conscientes de seu papel enquanto estudantes e cidadãos.

Diante do exposto, e para uma maior clareza em relação ao que esta pesquisa se propôs, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos, o estado do conhecimento sobre o tema e, por fim, a estrutura da pesquisa.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se na concepção materialista histórica dialética que, segundo Severino (2007, p.116), “se baseia em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens”. Ou seja, o conhecimento não deve ser compreendido de forma isolada, mas em relação à prática política, histórica e social, com a

intenção clara e íntima ligação com a transformação da condição social (SEVERINO, 2007). Para Chizzotti (2010, p. 80), a dialética no processo de conhecimento consiste numa relação dinâmica entre sujeito e objeto, valorizando “a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”.

Nesse sentido, a pesquisa está inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, pois valoriza e analisa um fenômeno em seu contexto, com vistas a compreendê-lo e analisá-lo em sua totalidade. O fenômeno é compreendido dinamicamente, a partir das pessoas envolvidas, seus pontos de vista, atitudes, comportamentos e compreensões, tendo como norte a história do objeto em âmbito geral e local (e suas relações) e o contexto das políticas educacionais que o constituíram, influenciaram e determinaram. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador está diretamente envolvido com o objeto estudado,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2001, p. 21).

O pesquisador é parte fundamental, não é passivo, é aquele que busca de forma engajada, familiarizada, descobrir o significado das ações e das relações que permeiam as estruturas sociais. Ele partilha da cultura, das práticas, dos espaços, do tempo, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa. “Supõe que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação” (CHIZZOTTI, 2010, p. 82). No entanto, é preciso que ele saiba também se distanciar a fim de manter uma atitude aberta a todas as manifestações que ora são observadas, para que não seja conduzido pelo que lhe é inicialmente aparente, mas que alcance uma compreensão global dos fenômenos.

Ainda de acordo com Chizzotti (2010, p. 83), os pesquisados, na pesquisa qualitativa, são “reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Significa dizer que o conhecimento prático e as experiências individuais devem evoluir ao conhecimento crítico por meio da reflexão coletiva. Portanto, a relação dinâmica entre pesquisador e pesquisados não pode ser desfeita em nenhuma etapa da pesquisa e o seu resultado é fruto coletivo.

Sendo assim, para estudar a contribuição do Conselho de Classe Participativo na formação dos estudantes do Ensino Médio, utilizamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2007, p. 122), “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Sendo assim, essa etapa foi realizada por meio de consultas a bibliografias crítico-analíticas e a bases de dados para explorar, selecionar e analisar como o tema vem sendo abordado, em nível nacional. O estado do conhecimento foi elaborado a partir do levantamento e da leitura das teses e dissertações encontradas nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com Gil (2002, p. 45-47), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” e suas características “são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema” e porque “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”. As técnicas dessa pesquisa são utilizadas para o exame de documentos escritos diversos, como a legislação educacional no âmbito nacional ou local, bem como os documentos elaborados na escola¹ e que se relacionam aos registros dos conselhos de classe participativos, a saber: as atas de reuniões dos conselhos realizados no período de 2016 a 2019, os cadernos de turma que registram atendimentos realizados pela coordenação pedagógica após a realização dos Conselhos de Classe Participativos, o que chamamos de terceira etapa ou pós-conselho, a avaliação institucional e o projeto político pedagógico da escola pesquisada. O objetivo foi analisar a evolução dos documentos de registro utilizados, tais como relatórios e atas, a fim de sistematizar o percurso histórico do Conselho de Classe Participativo na escola campo de pesquisa, no período de 2016 a 2019.

Esta pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso. Para Severino (2007, p. 105), os procedimentos da pesquisa se concentram “no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente

¹ Não foram analisados documentos preenchidos em conselhos de classe, mas os modelos de documentos utilizados para o registro de cada etapa do conselho.

representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”.

Para garantir o rigor do registro dos dados da pesquisa, utilizamos como instrumento a entrevista que, de acordo com Gil (2002, p.117), embora flexível, “[...] pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. A fim de compreender a evolução histórica, estrutural e organizacional do Conselho de Classe Participativo na escola, bem como, sobre a sua importância para a escola e a formação dos estudantes, sobre os momentos de participação dos estudantes e sobre os resultados observados após a realização dos conselhos, foi realizada uma entrevista com uma orientadora educacional e uma assistente técnico-pedagógica que atuaram na escola no período que compreende a pesquisa (2016-2019). Atualmente as servidoras estão aposentadas. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas pessoalmente. Em seguida, as informações coletadas foram transcritas. O TCLE foi apresentado e assinado pelas participantes.

O questionário foi o principal instrumento aplicado junto aos sujeitos centrais da pesquisa, os egressos das turmas de Ensino Médio de 2016 a 2019 da Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizada no município de Gaspar – SC. Segundo Chizzoti (2010, p. 55), o questionário é “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto [...]”. Esse instrumento permitiu a coleta de informações, opiniões e percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a gestão democrática e participativa e acerca do conselho de classe participativo realizado na escola.

O fato de ser ex-aluno da escola campo de pesquisa no período de 2016 a 2019 foi estabelecido como critério de inclusão da amostra. Foram excluídos os estudantes dos anos de 2020 e 2021, pois nos referidos anos não foi possível realizar a proposta de Conselho de Classe Participativo em função da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do Covid 19. No ano de 2020, as aulas presenciais foram totalmente suspensas e ocorreram por meio de atendimento remoto. No ano de 2021, as aulas presenciais retornaram de forma parcial, quinzenalmente e por revezamento, acontecendo da seguinte forma: 50% dos estudantes eram atendidos em uma semana presencialmente e os outros 50% eram atendidos remotamente e, na

semana seguinte, invertia-se o público atendido. O Conselho de Classe Participativo, nesses anos, ocorreu de forma remota e via plataforma Google Meet.

O convite para esclarecer a proposta da pesquisa e convidar para a participação foi realizado pela pesquisadora a 50 egressos (2016 a 2019), por meio de grupos no aplicativo WhatsApp. Acompanhado de mensagem de voz e texto, o link do questionário on-line, organizado na plataforma Google Forms, foi disponibilizado. Para responder ao questionário, o sujeito, inicialmente, deveria concordar com o TCLE, que constava no corpo do questionário como etapa obrigatória.

O questionário contemplou os objetivos da pesquisa, a garantia de que a identidade do pesquisado não seria divulgada e as demais questões éticas envolvidas. As questões do instrumento de coleta de dados utilizado contemplaram o perfil do sujeito e perguntas sobre a participação dos estudantes nos conselhos de classe realizados no período 2016 a 2019, sobre o que compreendem por gestão democrática e participativa e sobre o papel do conselho de classe participativo na formação dos estudantes. Ao final do questionário, deixamos uma pergunta sobre a disponibilidade dos respondentes para participar de uma entrevista. Desses, seis disponibilizaram-se. Diante da riqueza das respostas registradas pelos egressos no questionário, as pesquisadoras decidiram que os dados eram suficientes e que as entrevistas não seriam necessárias.

Uma grande dificuldade encontrada foi a devolução dos questionários. Dos 50 egressos da escola que receberam o link do formulário, apenas 27 responderam-no. No entanto, foi possível dar continuidade à pesquisa porque as respostas fornecidas pelos respondentes foram ricas em detalhes, e algumas recorrências puderam ser observadas.

Esta pesquisa levou em consideração o bem-estar pessoal e social da pessoa humana, portanto, todos os possíveis danos aos pesquisados foram cuidadosamente analisados com o intuito de minimizá-los. Foi explicado aos participantes que eles poderiam, ocasionalmente, sofrer os males recorrentes das pesquisas que utilizam questionário e entrevista como fonte de dados. Dentre eles, leve cansaço ao responder as perguntas e a vivência de emoções ao relembrar de fatos e histórias. Durante a coleta de dados, a pesquisadora esteve atenta à garantia do bem-estar dos pesquisados.

Os respondentes poderiam recusar-se a responder quando não se sentissem confortáveis com o questionamento. Também foi garantida a confidencialidade e a privacidade dos dados, pois nenhuma identificação foi ou será divulgada pelas pesquisadoras, a não ser que

fosse vontade expressa do respondente requerer a identificação, o que não foi observado neste caso. Todos os dados dos pesquisados foram mantidos em sigilo e as informações e opiniões socializadas foram utilizadas somente para fins acadêmicos, de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa. Os questionários serão preservados, obrigatoriamente, pelo prazo mínimo de cinco anos, contados a partir do término da pesquisa. Todos os dados estão armazenados no drive do e-mail das pesquisadoras.

Os respondentes, ao aderirem à pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizaram as pesquisadoras responsáveis por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. Também foi informado que os nomes dos pesquisados não seriam divulgados, contudo há o risco de que sejam divulgadas informações que os identifiquem. Como existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências serão tratadas nos termos da lei, sendo eleito o Foro da Comarca de Gaspar – SC para nele serem encontrados o bom termo. Para evitar possíveis transtornos, as pesquisadoras buscaram minimizar riscos ou danos aos sujeitos da pesquisa com as seguintes medidas: garantia de local reservado e liberdade para não responder questões; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a pesquisa; garantia da não violação e integridade dos documentos, assegurando a confidencialidade e a privacidade; a não estigmatização, bem como, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola pesquisada.

As pesquisadoras informaram aos participantes da pesquisa que a participação era voluntária e que os entrevistados possuíam autonomia para desistir ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. Para isso, os nomes e telefones das pesquisadoras foram disponibilizados ao final do TCLE. A participação não gerou remuneração ou custo aos pesquisados e as despesas com a pesquisa foram assumidas pelas pesquisadoras. O acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa foi e será garantido por meio da disponibilização impressa, digital e/ou adaptada do questionário, da entrevista e do texto da dissertação final.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), de acordo com o Parecer n. 4.445.080. O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas

científicas, em sua integridade e dignidade.

De acordo com Gil (2010, p. 133), o processo de análise qualitativa pode ser definido como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Os dados quantificáveis gerados por meio do formulário foram compilados e apresentados em forma de gráficos e tabelas e os dados qualitativos foram analisados, interpretados e apresentados em forma de textos, à luz dos teóricos que embasam a pesquisa.

Os dados, na pesquisa qualitativa, são considerados importantes e preciosos fenômenos no contexto das relações e se manifestam nas contradições, no que é revelado ou ocultado, na constância ou no silêncio, no que ultrapassa a aparência imediata. As experiências e os conceitos manifestados são peça angular, central, para as análises e interpretações (CHIZZOTI, 2010).

Para a análise dos dados, utilizamos as categorias do método materialismo histórico-dialético, que se caracteriza por elevar o pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, a interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (prática articulada à teoria). “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” e “devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar” (CURY, 2000, p. 21). Nesse sentido, buscamos contemplar as categorias da contradição, da totalidade, da mediação, da reprodução e da hegemonia (CURY, 2000), na análise tanto no âmbito da pesquisa bibliográfica e documental quanto no da interpretação dos dados empíricos.

Destarte, Cury (2000, p. 13) nos diz que uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social “implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impossibilidade da dominação, como espontaneísmo das classes dominadas”. A educação, como atividade humana na relação com a totalidade da organização social, sofre influência direta das relações dos modos de produção de uma sociedade capitalista que, para se manter dominante, necessita reproduzir as formas de dominação. Essa relação de reprodução da ordem vigente é antagônica e contraditória e busca operar por um consenso coletivo que a legitime e a justifique. A contradição, na relação entre as classes, ocorre nesse processo dialético de oposição/subordinação.

O autor traz à discussão a homogeneidade do discurso pedagógico como forma de ocultar e “falsear o movimento do real”. O real é expresso na exploração do trabalho pelo capital

e na “tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes” (CURY, 2000, p. 16). Nesse sentido, a compreensão do caráter contraditório presente nesses discursos possibilita, também, perceber a educação em relação às suas possibilidades e aos seus limites. A análise tem em vista a transformação social num movimento dialético de reflexão.

A categoria da contradição, base da metodologia dialética, reflete o movimento do real. “A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento”, é “o sinal de que a teoria que se assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades” (CURY, 2000, p. 26). Como expressão subjetiva e consciente do conflito da relação com o real, a contradição, além de compreender a sociedade, compreende o mundo do trabalho humano, seus efeitos e suas possibilidades de interferência no real. Significa partir de uma reflexão sobre a realidade dada, empírica e aparente e, por meio das abstrações, fazer o conhecimento teórico, o pensamento mais elaborado, chegar ao concreto, que é a compreensão ampla e complexa do objeto, da realidade observada.

De acordo com Cury (2000, p. 35), “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. A totalidade é compreendida dialeticamente através do conhecimento das partes e da relação entre elas. O homem histórico e social, reconhecido como sujeito da práxis, produz a realidade e também é produzido por ela.

A categoria mediação, em educação, “torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social” (CURY, 2000, p. 28). A mediação expressa uma conexão dialética de tudo na relação teoria e prática de um fenômeno e a relação com os demais e, portanto, evita que a educação fique isolada em um universo à parte pois “permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação”.

O conceito de reprodução está relacionado às relações inerentes ao modo de produção capitalista. A reprodução se manifesta em todas as relações cotidianas, nas diversas interações, seja na família, no mercado, na escola, etc. “A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 2000, p. 41). A superação da reprodução se dá quando os homens tomam consciência dos antagonismos existentes na cultura capitalista.

Para Cury (2000, p. 45):

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

O conhecimento historicizado de como opera a concepção hegemônica permite pensar em uma nova cultura, uma nova concepção de mundo, portanto superadora da política dominante.

Sendo assim, utilizamos as categorias do Método Materialismo Histórico-Dialético para interpretar a realidade da dinâmica do Conselho de Classe Participativo, buscando compreender o ensino-aprendizagem na sua totalidade dentro desse espaço de fazer democrático, bem como perceber as contradições e transformações presentes no movimento de articulação das partes com o todo e sua contribuição na formação dos estudantes para a cidadania. Em consonância com o próprio método utilizado, nossa análise, nosso movimento de interpretação da realidade, se volta para a transformação social pela educação, objetivo primeiro do conhecimento.

A fim de identificar as pesquisas já produzidas sobre o tema, elaboramos o estado do conhecimento, o qual tem por objetivo a “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo [...]” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 21-22). A seguir, apresentamos o estado do conhecimento que objetivou, primeiramente, localizar quantos estudos existem sobre o tema e de que forma o abordam, a fim de compreender as aproximações (ou não) e as contribuições para a análise dos dados desta pesquisa.

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: QUE CONHECIMENTOS JÁ FORAM PRODUZIDOS ACERCA DO TEMA CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO?

Para iniciar e fundamentar nossa pesquisa, para romper com o conhecimento inicial ou apoiá-lo, é preciso entender o que os autores brasileiros trazem de discussões acerca do tema conselho de classe participativo e que conhecimento produzido, em língua portuguesa, está disponível para consulta nas bases de dados. Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 23),

o “Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Como pré-conceitos iniciais, imaginávamos não encontrar muitas produções acerca do tema, pelo fato de o conselho de classe participativo ser um mecanismo da gestão democrática para a descentralização das ações que emergiu a partir da década de 1990. Formulamos, também, a hipótese de que as produções seriam preponderantemente relacionadas ao conselho de classe como instância de cunho avaliativo e classificatório.

Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 27-28) trazem a necessidade de se buscar uma ruptura, por meio de um afastamento do cotidiano e de pré-conceitos do pesquisador, para que haja transformação do fato social em fato científico. Somente depois desse distanciamento é que seria possível o processo de investigação. Então, apoiados pelos autores, começamos a estruturar nossa busca para construção do Estado do Conhecimento a partir de um “fio condutor”, um objetivo geral, que foi o de conhecer/analisar as teses e dissertações, nos repositórios Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem preferência de período, acerca do conselho de classe participativo.

Para a pesquisa, foram definidos os seguintes descritores: “Conselho de classe participativo”, “Conselho de classe” e “participação dos estudantes”. Foram encontradas 18 dissertações e uma tese com o descritor “Conselho de classe participativo” e uma tese e uma dissertação com o descritor “Participação dos estudantes”, que, nesse caso, descrevia a participação de forma ampla e em qualquer instância. Desses, seis trabalhos nos chamaram a atenção já na leitura do resumo, por se aproximarem do tema de nossa pesquisa, por se preocuparem e valorizarem a participação estudantil e por reconhecerem o conselho de classe como um espaço de aprendizagem e de formação para todos que dele participam. As pesquisas selecionadas são dissertações e foram provenientes da busca com o descritor “Conselho de classe participativo”. Assim, adentramos nas reflexões provocadas nas dissertações acerca dessa instância democrática e formativa, no intuito de melhor compreender o tema, suas abordagens e as relações com a nossa problemática de pesquisa.

Quadro 01 – Trabalhos selecionados para leitura por descritor e bases de busca – BDTD e CAPES, distribuídos em ordem cronológica

Ano	Base de busca	Descritor	Tipo de trabalho	Número de trabalhos
2002	CAPES	Conselho de Classe	Dissertação	1
2002	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2006	CAPES	Conselho de Classe	Dissertação	1
2006	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe	Dissertação	2
2007	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	2
2008	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2010	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2012	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe	Dissertação	1
2014	BDTD (IBICT)	Participação dos estudantes	Dissertação	1
2016	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	3
2017	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2018	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2018	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Tese	1
2019	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	2
2020	BDTD (IBICT)	Conselho de Classe Participativo	Dissertação	1
2020	BDTD (IBICT)	Participação dos estudantes	Tese	1
				TOTAL: 21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 02 – Trabalhos incluídos – BDTD e CAPES

Ano de publicação	Tipo do material	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave	Objeto
2007	Dissertação	Conselho de Classe e Série: Tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática	BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida	Universidade Metodista de São Paulo	Participação, gestão escolar, Conselho de Classe e Série; políticas educacionais; ensino-aprendizagem.	O Conselho de Classe e Série como determinante para a qualidade da democratização da gestão escolar e do ensino-aprendizagem.
2007	Dissertação	Os Conselhos de Classe e Série Participativos das Escolas Estaduais Paulistas: Possibilidades e Limites	PEREIRA, Sueli Thordorof	Universidade Metodista de São Paulo	Participação, Conselhos de Classe e Série, burocracia, concepções tradicionais patrimonialistas, contradições.	O conselho de classe e série participativos nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Observação Participante.

2010	Dissertação	Conselho de Classe e Série Participativo: Dificuldade de aprendizagem para uma prática democrática	CAMACHO, Martha Janete Vita	Universidade Metodista de São Paulo	Participação, gestão democrática, Conselho de Classe e Série, ensino-aprendizagem, avaliação, recuperação.	O estudo de caso realizado em duas instituições escolares da Rede Pública de São Paulo, objetivou verificar como vem sendo estruturada a participação da comunidade na construção da gestão democrática da escola e na prática do Conselho de Classe e Série.
2017	Dissertação	PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE CLASSE: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola	MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente	Universidade Federal Rural de Pernambuco/FUNDAJ	Conselho de Classe. Avaliação da aprendizagem. Participação e Representação. Colégio de Aplicação – UFPE.	Estudo de caso realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa buscou compreender a participação e ou a representação dos estudantes no Conselho de Classe contribui para a avaliação da aprendizagem e para os processos democráticos na escola.
2019	Dissertação	Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel da escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas	LOURENÇO, Zely Fernanda	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	Conselho participativo de classe. Democracia. Participação. Avaliação. Teoria crítica da sociedade.	Os conselhos participativos de classe na atual escola pública e sua função democrática. Pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais no município de São José dos Campos/SP com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

2020	Dissertação	Conselho de classe: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva da sócio-histórica	ARAÚJO, Ivonete Sampaio Rosa de Araújo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	Conselho de Classe; Participação; Avaliação da Aprendizagem; Gestão Democrática; Relações de Poder; Formação.	O estudo, realizado em uma escola estadual da Grande São Paulo, investigou a participação discente nos conselhos de classe.
------	-------------	---	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Lourenço (2019) objetivou verificar se os conselhos de classe participativos na atual escola pública exercem função democrática como sugerem as leis e as políticas que os regulam. A pesquisa documental nas atas dos conselhos de classe de duas escolas estaduais de Ensino Médio de São José dos Campos – SP concluiu que os conselhos participativos de classe, embasados nos discursos de abertura democrática, sofrem com a burocratização que acaba por limitar a participação democrática de forma efetiva. Por isso esse trabalho vem ao encontro de nossa pesquisa, pois questiona o momento do conselho de classe por não oportunizar uma reflexão crítica que contribua com a formação voltada para a democratização da escola. Nas duas escolas pesquisadas pela autora, a participação estudantil acontece apenas por representação, ou seja, um estudante por turma e a pauta se restringe ao caráter avaliativo desta instância.

O estudo de Buchwitz (2007), de cunho etnográfico, evidencia o papel do Conselho de Classe e Série, nomenclatura usada no estado de São Paulo, de acordo como Parecer CEE nº 67/68, como determinante para a qualidade da democratização da gestão escolar e do ensino-aprendizagem. Os objetivos estruturantes desse estudo de caso permeiam a participação, o processo de implantação e as relações entre avaliação e aprendizagem. O trabalho foi realizado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo – SP e traz como conclusão o fato de que a participação é mediada por relações de poder e que estas são determinantes para a ampliação da democracia dentro do ambiente escolar. Ao finalizar, o trabalho destaca, mais uma vez, que quem detém o domínio da fala, nesse caso a autora se refere ao domínio exercido pelos professores nos Conselhos de classe, exerce um maior poder de participação. Além disso,

mostra que é possível verificar um processo de construção coletiva e colaborativa, mesmo que inicial, para um verdadeiro exercício de cidadania. Nesse sentido, aproxima-se da nossa pesquisa por enfatizar a participação dos estudantes dessa instância como exercício de cidadania. Ao concluir, levanta, ainda, o problema de que o espaço de participação dos estudantes é reduzido e que é preciso desenvolver estratégias de participação para além de autoavaliação, cobrança de faltas, notas e comportamento em sala de aula.

Pereira (2007), ao desenvolver sua pesquisa por meio da metodologia de observação participante em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, a Escola Viva, identifica e analisa os fatores que interferem direta ou indiretamente na implementação da participação dos alunos e seus pais no Conselho de Classe Participativo. A pesquisadora constatou que as práticas são permeadas pelas representações tradicionais de cunho patrimonialista e que se constituem como obstáculos à participação, corroborando, assim, com o estudo de Lourenço (2019). Pereira (2007) traz, também, a reflexão sobre o importante papel da gestão na promoção da participação nas instâncias democráticas.

Pereira (2017, p. 94) afirma que a escola, conformada, “isolada da comunidade na qual se insere, mantendo-se burocratizada, não faz mais do que reproduzir e reafirmar as desigualdades presentes no mundo capitalista”. Além disso, enfatiza que permanecer nesse modelo seria camuflar a real situação, contribuindo para a sua propagação. De acordo com a autora, “a implementação dos Conselhos Participativos torna-se uma promessa no horizonte da democratização das práticas e métodos escolares”, visando à “formação tanto dos indivíduos quanto dos cidadãos”. Assim, o estudo reforça a importância do tema de nossa pesquisa acerca do Conselho de Classe Participativo na formação dos estudantes.

Seguindo nossas leituras, encontramos, na dissertação de Magnata (2017), um estudo de caso, realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, que objetivou entender de que forma a participação e/ou a representação dos estudantes no Conselho de Classe contribui para a avaliação da aprendizagem e para os processos democráticos na escola. Nos conselhos de classe pesquisados pela autora, os estudantes participam apenas por meio de representação estudantil e as discussões permeiam o processo de avaliação da aprendizagem. A autora relata que os estudantes salientaram que o momento de participação deles é insuficiente e conclui que, mesmo que a participação dos estudantes ocorra mais na forma de presença do que de engajamento, “ela favorece a construção de processos mais democráticos na escola, bem como, colabora para que a avaliação da

aprendizagem ocorra de modo mais dialógico e formativo” (MAGNATA, 2017, p. 9). Analisando a pesquisa de Magnata, encontramos apontamentos que atestam que a perspectiva de gestão gerencialista, resquícios de uma cultura tradicional, com processos autoritários, muitas vezes observados nos conselhos de classe, é questionada e, de certa forma, rompida mediante a participação dos estudantes.

O estudo de caso de Camacho (2010), realizado em duas instituições escolares da rede pública estadual de São Paulo, objetivou verificar a estrutura e a participação da comunidade na construção da gestão democrática da escola e na prática do Conselho de Classe e Série. Além da análise de documentos e estudo de caso nas duas escolas, a pesquisadora realizou entrevistas com a comunidade escolar: pais, alunos, professores e equipe gestora. Ao entrevistar os estudantes, relata que os discentes ainda têm medo de participar por sofrer algum tipo de perseguição por parte do professor. Conclui que “A gestão democrática na escola é um processo de cidadania, comprometendo-se com a construção de uma escola cidadã, garantindo a qualidade do processo educativo” (CAMACHO, 2010, p. 104). Camacho relata em suas considerações finais que muitos dos partícipes da escola ainda estão resistentes à democracia por medo de perder o poder que exercem sobre os processos educativos. Para a autora, falta uma conscientização da equipe gestora da importância do Conselho de Classe Participativo como mecanismo para o exercício da democracia e, portanto, um mecanismo propiciador de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. A pesquisadora alerta, ainda, para que não se despreze a participação do estudante, pois “só ele tem a informação da aprendizagem interior” (CAMACHO, 2010, p. 108). Essa consideração reforça o nosso problema de pesquisa quando investigamos as contribuições da participação do estudante no momento do Conselho de Classe para a sua formação.

A pesquisa de Araújo (2020), realizada em uma escola estadual da Grande São Paulo, investigou a participação discente nos conselhos de classe e os resultados das entrevistas e da pesquisa bibliográfica reconheceram o Conselho de Classe como um espaço privilegiado para a formação de pessoas que dele participam, ou seja, tanto para alunos quanto para professores. A autora destaca que o momento do conselho de classe favorece a construção de relações afetivas formadoras e promotoras da cidadania, apesar das tensões em torno dele. Como resultado das entrevistas, faz apontamentos para a melhoria dessa prática por professores e estudantes. Dentre os apontamentos feitos pelos estudantes, destacamos dois: “Tornar o espaço mais democrático tendo em vista as sugestões de melhorias para cada classe” e

“Desenvolvimento do protagonismo, cooperação, responsabilidade” (ARAÚJO, 2010, p. 80). Na pesquisa, a autora não menciona possíveis estratégias levantadas por estudantes que visem a sua maior participação.

Ao analisar as dissertações incluídas, observamos que nenhuma das pesquisas foi produzida no estado de Santa Catarina. Das seis incluídas, cinco foram realizadas no estado de São Paulo. As pesquisas analisadas trazem a visão do conselho de classe participativo de forma mais ampla, explorando a participação de toda a comunidade escolar. Sendo assim, nossa pesquisa diferencia-se por voltar o olhar à participação do estudante e o reflexo dessa participação em sua formação para a cidadania, o exercício democrático, crítico, reflexivo, com vistas a uma formação plena do estudante de Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa contribuirá com os estudos já realizados por analisar o conselho de classe participativo como momento ímpar de prática democrática e participativa, com foco na participação do estudante e como uma contribuição para sua formação. O estudo também contribuirá com a proposição de um debate e uma reflexão sobre as práticas democráticas e participativas na escola pública no estado de Santa Catarina.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além da Introdução, já exposta, que apresentou primeiramente a relação do objeto de estudo com o processo formativo da pesquisadora, o problema de pesquisa e os objetivos, os procedimentos metodológicos e o estado do conhecimento, construído a partir dos documentos analisados nas bases de dados, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, mais as Considerações Finais.

No capítulo dois –, A gestão democrático-participativa como pressuposto para o conselho de classe participativo –, buscamos discutir a gestão democrático-participativa e suas especificidades na cultura organizacional e avaliação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, por meio dos autores Libâneo (1985; 2012; 2018), Luckesi (2011), Gasparin (2012), Paro (2015; 2016), Saviani (1987; 1992; 2013), Souza (2009) e nos documentos legais (BRASIL, 1971; 1988; 1996) e (SANTA CATARINA, 1986; 2002; 2003; 2013; 2014; 2015). É na organização de como a escola pensará o desenvolvimento de suas ações para a efetivação do Conselho de Classe Participativo que o trabalho pedagógico assume uma postura mais

democrática e participativa.

No capítulo três – Conselho de classe participativo: um processo de formação dos estudantes para o exercício democrático –, apoiados nas leituras das obras de Dalben (1995) e de Rocha (1984), trazemos a experiência francesa como proposta inicial de Conselho de Classe realizado no Brasil e sua institucionalização a partir da lei 5692/71. Buscamos compreender o que os autores Gohn (2011), Lück (2009; 2011), Paro (2015; 2016) e Libâneo (1985; 2012; 2018) dizem sobre a participação na gestão democrática participativa.

No quarto capítulo – Percurso histórico do conselho de classe participativo na escola de educação básica professor Honório Miranda –, buscamos apresentar o perfil da escola, para caracterizar a escola campo de pesquisa e historicizar o seu processo de organização e efetivação dessa instância democrática, por meio dos documentos oficiais da escola, do Projeto Político Pedagógico, da avaliação institucional, dos documentos de registro dos conselhos de classe e, também, por meio de entrevistas com a orientadora pedagógica e assistente técnico pedagógica participantes desse processo.

No quinto e último capítulo – Limites e possibilidades: a gestão democrática escolar e o conselho de classe participativo no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio –, apresentamos a percepção/visão dos estudantes egressos acerca da gestão democrática e participativa e os desafios para aprimorar e ampliar os espaços de participação dos estudantes de Ensino Médio no Conselho de Classe Participativo, por meio do estudo dos momentos de Conselho de Classe Participativo vivenciados na escola, da coleta de dados da pesquisa, da análise e da discussão com os teóricos do tema. Discutimos sobre os limites e possibilidades da participação dos estudantes no Conselho de Classe Participativo na formação discente e indicamos possíveis formas de promover e ampliar os espaços de participação dos estudantes do Ensino Médio nessa instância.

Nas considerações finais, elaboramos uma síntese interpretativa dos principais resultados da pesquisa em diálogo com os autores que embasaram a temática.

2 A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA COMO PRESSUPOSTO PARA O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

A gestão escolar exerce papel essencial na construção das relações na escola e no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Uma gestão escolar democrática e participativa preocupa-se com uma educação de qualidade para todos os alunos, oportuniza acesso, permanência e progresso educacional, objetiva e cria oportunidades de exercício pleno da cidadania pelos envolvidos. De acordo com Lück (2009, p. 22), “os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar”. Os gestores democráticos são aqueles que estimulam o desenvolvimento, coordenam todas as dimensões educativas a fim de promover a participação de todos.

Neste estudo, buscamos analisar a participação numa concepção democrático-participativa de gestão escolar, tendo a pedagogia histórico-crítica como concepção orientadora para pensar a escola pública, a gestão democrática e o conselho de classe participativo. Para tanto, inicialmente, fazemos um convite à reflexão do conceito de gestão democrático-participativa escolar, as formas de gestão/administração escolar e sua cultura organizacional que, nas palavras de Libâneo, se refere à ideia da escola como um sistema sociocultural em que as interações e as relações informais intrínsecas a ela vão para além das atividades burocráticas do funcionamento da instituição (LIBÂNEO, 2018).

Em seguida, explanamos sobre a evolução política das pedagogias por meio das teorias da educação², dando ênfase à Pedagogia Histórico-Crítica e à avaliação. Para a discussão, utilizamos como aporte teórico os documentos legais, Brasil (1988 e 1996), Santa Catarina (2002; 2013; 2013; 2014; 2015) e a concepção dos autores, Gasparin (2012), Gohn (2011), Libâneo (1985; 2012; 2018), Luckesi (2011), Paro (2015; 2016) e Saviani (1987; 1992; 2013).

²Entende-se por teoria da educação uma teoria da prática educativa, esta pode ser entendida como pedagogia, quando se estrutura a partir da prática educativa e “busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p.01).

2.1 A ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

Falar em administração escolar suscita, primeiramente, em refletir sobre a compreensão da educação como fenômeno intrínseco ao ser humano, que perpassa a natureza humana. Os seres humanos, diferente dos animais, precisam transformar, adaptar o meio em que vivem, a natureza, para si próprios, para sua sobrevivência. Essa transformação se dá pelo trabalho. O trabalho “se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 1992, p. 19). Ou seja, o trabalho é uma atividade intencional, uma ação adequada a uma finalidade.

Saviani (1992) categoriza o trabalho em trabalho material, que se efetiva no processo de produção de bens materiais necessários à sua existência, e trabalho não-material, que se traduz na produção do saber e da cultura. A educação se situa, obviamente, na categoria de trabalho não-material e o trabalho educativo “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21). Essa intencionalidade é expressa no cotidiano escolar, nas atividades desenvolvidas pela escola, por tudo o que ela faz, ou seja, no trabalho pedagógico.

Paro (2015), em sua obra “Diretor Escolar: educador ou gerente?”, apresenta o conceito de administração como utilização racional de recursos para atingir determinados fins, como mediação. O autor também utiliza os termos gestão e administração como sinônimos no sentido de mediação. Nessa visão, a administração escolar deixa de atuar apenas como meio, evidenciando uma clara distinção entre atividades pedagógicas e administrativas como atividades isoladas. Para o autor, o administrativo está a serviço do pedagógico e o ato pedagógico tem características administrativas. Nessa perspectiva, o pedagógico se caracteriza como administrativo.

Se se considera o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado.[...] Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo (PARO, 2015, p. 25).

Sendo assim, o lado pedagógico é o que dá direção e sentido ao administrativo.

Este, por sua vez, torna-se eficiente quando se preocupa com o bem-estar do educando, com o processo pedagógico. Para o autor, a administração diz respeito à utilização racional de recursos, à racionalização do trabalho, que se configura como uma atividade exclusivamente humana, pois somente os seres humanos são capazes de realizar atividade orientada a um fim. O autor afirma que “É pelo trabalho que o homem faz história (e se faz histórico), na medida em que transforma a natureza e, com isso, transforma a sua própria condição humana no mundo” (PARO, 2015, p. 28). Ou seja, é por meio da mediação que é possível realizar o trabalho, ou o melhor trabalho possível, seja ele no individual ou no coletivo.

Ainda, em relação à capacidade de trabalho, ou força de trabalho, para alcançar os objetivos, há a interdependência entre recursos objetivos e subjetivos. Os recursos objetivos dizem respeito às condições materiais ou elementos para realizar o trabalho e os subjetivos, à subjetividade humana, às habilidades, aos conhecimentos, ao esforço para realizar as ações. Assim, há uma relação de dependência entre recursos objetivos e subjetivos. Para que haja uma utilização racional dos recursos objetivos e subjetivos, é preciso entender a administração também como coordenação do esforço humano coletivo.

Segundo Paro (2015), a administração como coordenação do esforço humano, ancorada num conceito de produção da convivência entre grupos e pessoas, revela seu caráter político, pois na subjetividade do ser humano há conflitos que se estabelecem entre vontades e interesses, por exemplo. Essa coordenação, num olhar político, pode ser mais democrática ou mais dominadora. Segundo o autor, “quando os interesses dos que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação [...] pode mais facilmente fazer-se democrática” (2015, p.30). Fica mais fácil coordenar as ações para alcançar objetivos comuns a todos, pois todos são sujeitos.

No entanto, quando “há divergência entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem, a coordenação [...] tem de ocupar-se [...] dos interesses em conflito”. E, nesse caso, “os que detêm o poder de estabelecer os objetivos [...] são os que possuem o poder político dominante e que se apropriam da função coordenadora” (PARO, 2015, p. 34). De acordo com o autor, esse tipo de coordenação não seria possível na escola pública, nem em termos políticos, nem em termos técnicos.

Paro (2015) ainda defende que a coordenação não precisa ser realizada de forma unilateral, mas que pode ser empreendida de forma coletiva por aqueles que realizam o trabalho. Nesse caso, a administração, que permeia todo o processo, não se direciona ao administrador,

não há administrador ou administrados e sim o processo de administração, o coletivo. Uma administração bem-sucedida seria aquela que atinge o seu fim, o aluno educado.

Ao mencionar a administração escolar, marcada na figura do diretor escolar (gestor), Paro (2015, p. 43) nos chama a atenção para o fato de que

[...] há que se considerar os determinantes que interferem no comportamento do diretor da escola pública fundamental. Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com os objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral.

Sendo assim, é importante que o diretor escolar conheça o processo histórico em relação ao desenvolvimento de sua função, tudo que a envolve, e saiba, de forma democrática, coordenar os esforços humanos, bem como utilizar os recursos objetivos para atingir o fim, que é o aluno educado. Conforme Paro (2015), essa é a administração mais importante. É preciso ter em mente que o produto da educação, muitas vezes ignorado pelos que fazem política, é o ser humano-histórico, que se apropria da cultura produzida historicamente, que é sujeito e que se transforma no processo educativo, que produz, que transforma a condição humana pelo trabalho que empreende. Para o autor, “a democracia, também em sentido amplo, consiste na atividade política em que a convivência se dá entre sujeitos *que se afirmam como tais*” (PARO, 2015, p. 82). O diálogo se estabelece em igualdade de autonomia e a democracia se estabelece pela persuasão, pelo convencimento, em oposição à dominação, à coerção, ao autoritarismo.

Consideramos importante destacar aqui que os objetivos de ensino, os objetivos didático-pedagógicos expressos no currículo escolar, estão historicamente marcados pela subordinação às pressões de interesses de classes e grupos sociais, interesses político-econômicos. As políticas educacionais, as diretrizes organizacionais e curriculares, não são neutras, trazem uma intencionalidade política – de ideias, de valores, – que influencia a escola como um todo. Portanto, a constante recusa a uma cega subordinação aos interesses econômicos e mercadológicos é, também, luta por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Ou seja, por um lado, trata-se de reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, mas, por outro, elas precisam sempre ser

submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, para verificar sua pertinência em relação a uma prática educativa favorável aos interesses majoritários da população escolar. Isto constitui o currículo baseado no engajamento (LIBÂNEO, 2018, p. 26).

O objetivo da escola deve ser o de assegurar ao educando um processo de ensino-aprendizagem que vise a apropriação “[...] do produto da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2018, p. 22). O estudante deve ainda ser capaz de, criticamente, reorganizar esses conhecimentos para atuar na vida social, nas práticas socioculturais.

O modo como a escola se organiza difere do modo como as empresas se organizam. A escola, como unidade social, opera pela interação entre pessoas visando alcançar os fins educativos, a formação humana. Sendo assim, as formas de organização da gestão da escola necessitam assegurar as condições e os meios para a realização do processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2018), ao falar de organização e administração escolar, une os termos organização e gestão da escola, o que considera ser mais abrangente. Para ele, organização e gestão têm por objetivo:

a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2018, p. 88).

Dessa forma, numa concepção de gestão democrático-participativa, o processo de tomada de decisão está centrado no trabalho coletivo, no engajamento, e a participação é o principal meio de assegurar uma cultura organizacional democrática. O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, ou seja, se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão. Esse conceito está expresso no Art. 54 da Resolução de n. 4, de 13 de Julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, no capítulo III, o qual regulamenta a gestão democrática e a organização da escola na seguinte redação:

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação (BRASIL, 2010, p. 17).

De acordo com Libâneo (2018, p. 89), esse modelo de gestão “tem na autonomia

um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”. Ou seja, a autonomia se refere ao poder de decisão da comunidade escolar sobre os objetivos educacionais, sobre a sua forma de organização e implica em corresponsabilidade consciente.

2.1.1 A cultura organizacional

A escola é o lugar onde as culturas se encontram, as que são formalmente sistematizadas e instituídas e as que o discente experimenta e traz consigo do seu convívio familiar e social. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) define cultura organizacional como “o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 441). Nesse sentido, destaca o chamado currículo oculto, por vezes imperceptível, mas que atua de forma poderosa na organização da escola e na prática dos professores. Segundo o autor, o currículo oculto representa “tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar” (LIBÂNEO, 2018, p.143).

Para o autor, é importante refletir sobre a inclusão de valores e atitudes da dimensão da educação moral no currículo oculto. Essa dimensão está presente em todos os momentos, contextos e situações concretas e, por isso, deve ser pensada como estratégia e procedimentos da cultura organizacional vivenciada na escola, sobre os modos de decidir e agir (LIBÂNEO, 2018). Outra questão diz respeito ao currículo intercultural, no qual a diversidade cultural e as diferenças de origens sociais dos alunos são acolhidas, a fim de atender ao objetivo democrático de “fazer da escola um lugar em que todos os alunos possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso” (LIBÂNEO, 2018, p. 156). Para que o currículo escolar articule bem as dimensões cognitiva, social e afetiva da aprendizagem, é preciso conhecer o aluno e sua realidade, bem como possibilitar experiências e práticas de ensino que contribuam com seu processo formativo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 441) divide a cultura organizacional em duas formas: cultura instituída e cultura instituinte.

A cultura instituída se refere às normas legais, à estrutura organizacional definida

pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam e recriam, em suas relações e na vivência cotidiana.

Dessa maneira, o modo como a escola se organiza, as relações que se estabelecem no seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula, representam a sua cultura. Essa cultura escolar pode ser discutida, avaliada, modificada e planejada para atender aos objetivos da comunidade escolar por meio da gestão participativa. De acordo com o Art. 54 da Resolução n.4/2010 do CNE/CEB,

[...] § 3º - No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010, p. 17).

Assim, quando observados os objetivos de uma formação para a cidadania, para a democracia, para a participação, é preciso oportunizar aos estudantes práticas educativas, práticas pedagógicas que corroboram com esses objetivos expressos nos projetos pedagógicos.

De acordo com o autor:

A Educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por ser ela própria um lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões. O ideal de um currículo que visa a emancipação intelectual e política das pessoas é propiciar a todos condições iguais de exercício da cidadania. Para isso, precisa prover oportunidades em que os alunos possam exercer a democracia mediante formas de participação, capacitação para tomar iniciativas, discussão pública de pontos de vista, processos organizados de tomada de decisões (LIBÂNEO, 2018, p. 158).

Sendo assim, compreendemos que a gestão e os professores, fazendo uso dos mecanismos de que dispõem para favorecer a articulação entre teoria e prática, pensados, analisados criticamente e bem organizados, podem contribuir para assegurar uma formação plena do aluno para a democracia, para a cidadania, em todos os espaços e para além da sala de aula. Entendemos que não educamos somente em sala de aula, mas em todas as interações e contradições que se estabelecem nas relações dentro da escola. O clima afetivo educa, as práticas da gestão educam, a cultura organizacional educa, a forma como se solucionam os

conflitos ensinam e educam.

Entendemos por formação para a cidadania, uma formação que prepare o estudante para o exercício da cidadania, uma formação crítica, que tem como princípios educativos a autonomia, a participação e o diálogo. Uma formação que propicie ao estudante o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que o leve a interferir criticamente na realidade a fim de transformá-la e não apenas de se ajustar a ela, para que seja um cidadão engajado na luta pela justiça e pela solidariedade.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447), a concepção de gestão democrático-participativa:

Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Ou seja, a gestão democrática se configura em uma atividade coletiva que depende também de capacidades e responsabilidades individuais. Libâneo elenca como funções ou elementos do processo organizacional, o planejamento, a organização, a direção/coordenação e a avaliação.

Planejamento: explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los. *Organização*: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado. *Direção/Coordenação*: coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola. *Avaliação*: comprovação e avaliação do funcionamento da escola (LIBÂNEO, 2018, p. 112).

Para tanto, é preciso, principalmente, que os professores compreendam as formas como a escola se organiza e que os docentes tenham a clareza de que esta organização está ligada, também, a interesses políticos que moldam o seu funcionamento.

Essa formação só é possível por meio de práticas democráticas de ensino. Nelas, o estudante é sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. A democracia deve ser entendida aqui como um princípio educativo e que desenvolve e permeia todas as relações pedagógicas dentro e fora da sala de aula, desde a entrada até a saída. Ainda, para Saviani (1986, p. 91), “[...] a prática política se apóia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade (o conhecimento)”. Assim, não é interesse da classe dominante que a verdade seja

manifesta, já que o conhecimento liberta. Discutiremos, aprofundadamente, no próximo item, como isso ocorre no processo ensino-aprendizagem por meio das teorias da educação.

2.1.2 As teorias da educação

Para abriremos a nossa discussão sobre o tema proposto, consideramos importante refletir sobre o processo educativo e sua dimensão humana expressas nas teorias da educação apresentadas por Saviani (1987; 1992) e Libâneo (1985). Saviani (1987) classifica-as em Não-críticas, Crítico-reprodutivistas e Críticas e afirma que essa criticidade se dá na interferência do sistema sócio-político-econômico na educação. Saviani (2005, p. 1) também apresenta as teorias crítico-reprodutivistas que, de acordo com o autor, não se constituem como teorias da educação, pois “analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa”.

Libâneo (1985), por sua vez, classifica as tendências pedagógicas em Liberal (teorias não-críticas) e Progressista (teorias críticas). No entanto, neste estudo, embora reconheçamos a relevância do trabalho do autor e, em alguns momentos, façamos a discussão citando suas palavras, tomaremos como base estruturante da discussão a classificação utilizada por Dermeval Saviani (1987).

A ação educativa se estabelece num processo de relações humanas, uma atividade intencional de interação entre quem ensina e quem aprende. Os autores analisam a educação nos aspectos individual e social do ser humano. O individual, natureza individual, se refere às suas características e capacidades físicas, psíquicas e fisiológicas. O social, natureza social, se dá na integração e interação com a sociedade, socializando ideias, crenças, valores, etc.

A natureza humana, o ser social e histórico, é o resultado da interação entre o homem e o mundo social. O homem é um ser individual e social. Do ponto de vista psicológico, a educação se volta ao desenvolvimento das capacidades e habilidades individuais do estudante. Já do ponto de vista sociológico, a educação visa a integração social do indivíduo, tanto na sua adaptação à sociedade quanto na transformação dela. De acordo com Libâneo, “sobre uma condição biológica – **dada** – se constitui a condição social – **adquirida** – e sobre ambas surge a única e verdadeira natureza humana: a natureza social e histórica” (LIBÂNEO, 1985, p. 91, grifos do autor). Sendo assim, a educação é compreendida como um processo de

desenvolvimento integral do ser humano. A natureza humana é social e a educação, a ação pedagógica, depende das condições concretas e da compreensão do seu significado social. O homem se humaniza pelas relações que estabelece num processo histórico e social.

O entendimento da natureza humana como individual e social nos ajuda a compreender as teorias da educação. Dermeval Saviani (1987), ao discorrer sobre essas teorias, traz à discussão o problema da marginalidade como um fenômeno inerente à estrutura da sociedade, visto que o grupo ou a classe dominante, aquele que detém o poder econômico, o capital e os meios de produção, detém o poder ideológico, as ideias, os valores, o conhecimento, etc. e, por isso, tende a marginalizar os demais.

Saviani (1994, p. 160-161) deixa clara essa distinção ao afirmar que a sociedade capitalista

[...] é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privadas, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção.

Para ele, “lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 1987, p. 36).

De acordo com Saviani (1987, p. 10), a “escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”. A escola era organizada pela teoria pedagógica tradicional, de maneira centrada no professor, cuja função era a de transmitir sistematicamente os conhecimentos acumulados pela humanidade. Nela, marginalizado era aquele que não tinha conhecimento, o que era ignorante. Os alunos recebiam a instrução do professor e deviam realizá-la com muita disciplina. A pedagogia tradicional começou a ser muito criticada por não conseguir atingir os objetivos da sociedade que se queria consolidar, dando espaço à pedagogia nova, nas primeiras décadas do século XX.

A pedagogia nova trata o marginalizado como aquele que é rejeitado. “Forja-se então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (SAVIANI, 1987, p. 12). Nessa concepção de pedagogia, a educação é

instrumento de equalização social e deve estar preocupada com uma sociedade em que os indivíduos saibam respeitar as diferenças de qualquer tipo, sejam elas físicas, de credo, de classe ou relacionadas à capacidade de domínio do conhecimento. Essa pedagogia progressista privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem. Uma teoria pedagógica na qual o importante é o aprender a aprender. Para que essa teoria obtivesse sucesso, era preciso uma alteração significativa no ambiente escolar e, nesse sentido, Saviani (1987, p. 13) destaca que:

Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelecia entre alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Todas essas características aumentariam sobremaneira os custos, o que acabou por elevar ainda mais o problema da marginalidade. A ideia foi implantada em escolas experimentais, a propósito, muito bem equipadas, que serviram para aprimorar a qualidade de ensino destinada às elites. O autor enfatiza, também, que houve impactos negativos na qualidade de ensino das escolas tradicionais “provocando um afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1987, p. 14).

As ideias dessa pedagogia foram expressas de maneira clara em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. De acordo com Libâneo (1985, p. 58), “o Manifesto dos Pioneiros imprimia ideias como: escola comum e única para todos, mantida pelo Estado; obrigatoriedade e gratuidade escolar, laicidade e co-educação”, fatores indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática.

Ao final da primeira metade do século XX, e como reflexo do período da ditadura militar, no qual os militares imprimiam na política educacional uma visão da educação para a expansão e progressão econômica industrial, marcada pela falta de diálogo e alicerçada na Teoria do Capital Humano³, é que emerge uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista,

³ Na concepção da Teoria do Capital Humano, com base em Schultz (1973), formulador do conceito de Capital

cuja base está alicerçada e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A marginalidade, aqui, refere-se ao ineficiente e ao improdutivo, ao que ameaça a estabilidade do sistema. A educação contribuiria para resolver o problema da marginalidade, formando indivíduos eficientes para aumentar a produtividade da sociedade. Essa pedagogia visava transpor para a educação a forma de funcionamento do sistema fabril, o que acabou por gerar um caos pedagógico, uma burocratização dos processos, uma fragmentação pedagógica, agravando a marginalidade, a repetência e a evasão escolar. Tratava-se de uma pedagogia autoritária, não dialógica, que transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos descontextualizados. Em suma, na pedagogia tradicional, a questão central é aprender, na pedagogia nova, aprender a aprender, e, na pedagogia tecnicista, aprender a fazer (SAVIANI, 1987).

As teorias apresentadas acima constituem-se como Não-críticas, pois tendem à integração dos alunos à sociedade pela educação. A escola se apresenta independente das condições econômicas e políticas da sociedade e é instrumento de igualdade social quando oferece oportunidades iguais para todos. A marginalidade é tida como um desvio e cabe à educação a correção desse desvio. A educação é uma ferramenta dotada de certa autonomia para promover a equalização social. Nessas teorias, não há um questionamento crítico da estrutura política e econômica.

De acordo com Libâneo (1985), nas teorias não-críticas ou acríticas, a escola prepara os indivíduos para desempenharem papéis definidos na sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais, por meio da autorreflexão e autocompreensão de seu papel social. Nelas, a ênfase está no cultural, que procura esconder as realidades sociais.

Já as teorias Crítico-reprodutivistas, que passaremos a apresentar agora, consideram a sociedade dividida em classes antagônicas e “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1987, p. 19). Essas classes antagônicas relacionam-se na base da força, que se manifesta nas condições de produção de vida material. A escola revela o seu fracasso quando reproduz a sociedade de classes e reforça

Humano, a educação é vista como mercadoria para atender as necessidades de manutenção e crescimento do capital. A educação deveria prever um conjunto de capacidades e habilidades, diretamente ligadas ao mercado de trabalho, que o indivíduo teria de alcançar e adquirir. Ao analisarmos a teoria, podemos perceber que a responsabilidade de ascensão social da população, nessa perspectiva, dependia do indivíduo e o Estado, das responsabilidades quanto à transformação das classes sociais, da sociedade.

o modo de produção capitalista.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica buscou analisar a educação como um fato social. A violência simbólica corresponde à manifestação das relações de força material que reproduzem a dominação cultural. Essa violência pode ser manifestada pelos meios de comunicação, mídias sociais, etc. Quem detém o poder econômico detém o poder ideológico, como afirma Saviani (1987, p. 22): “Assim, a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”.

Nessa teoria, os marginalizados seriam os grupos de classe dominados e a escola contribui com a reprodução das desigualdades sociais na medida em que, pela reprodução cultural, reproduz a social.

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) considera a escola como “o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1987, p. 27). Nela, o problema da marginalização está no próprio modo de produção capitalista, a escola como um mecanismo de perpetuação dos interesses da burguesia, considerando a classe trabalhadora como o marginalizado.

Já a teoria da escola dualista apresenta a escola dividida em duas redes: a burguesia e o proletariado. Aqui, o papel da escola não está em “simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente”, mas no fato de compreender que o proletariado também tem sua própria organização e ideologia, constituída na luta de classes, e que sua função está em “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 1987, p. 32).

Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1987, p. 34) nos diz que elas não possuem uma proposta pedagógica, mas que puderam contribuir, em sua medida, ao se empenhar em “mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais”. Quanto à questão da marginalidade, essas teorias procuram explicar o problema levando à conclusão de que a escola obtém sucesso reproduzindo a realidade de dominação e exploração, sendo ela instrumento de reprodução das realidades sociais. Para Saviani (1987, p. 35) devemos reter da “concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; [...] a escola sofre a determinação dos conflitos de interesses

que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1987, p. 35).

Sobre os aspectos sociopolíticos da educação, Libâneo (1985, p. 47-48) nos diz que é preciso um fazer pedagógico que seja um fazer crítico com base em quatro pressupostos: estreita interdependência entre educação e realidade sociais, consciência de classe, uma nova cultura nascida entre as massas para uma concepção de mundo adequada aos interesses populares e a luta por uma escola pública que advogue “o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser)”.

As pedagogias contra-hegemônicas começam a emergir no Brasil a partir da década de 1980.

O processo de abertura democrática, a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

Com a preocupação de oferecer uma educação básica e pública para a formação de sujeitos críticos é que emergem, nesse período, teorias que se preocupam com a educação escolar frente aos problemas da sociedade brasileira. Assim, de um lado, temos o grupo de pedagogias centradas na visão de Paulo Freire, consideradas mais anarquistas e, de outro, de base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1987; 1992) e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (1985). As duas tendências convergem entre si, pois estão alicerçadas na mesma concepção: o materialismo histórico-dialético, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1992, p. 90).

As teorias críticas, compreendem a educação como processo sociopolítico. A educação é entendida primeiro como um fenômeno social, “a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas caracterizadas pela existência de classes antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais [...]” (LIBÂNEO, 1985, p. 68). Essas teorias críticas têm sua base no conceito de dialética, teoria do movimento da realidade, que capta o movimento objetivo do processo histórico, da contradição. A escola, por meio do domínio do saber sistematizado, instrumentaliza a classe dominada, a fim de superar a realidade e modificar a sociedade (SAVIANI, 1992). Dessa maneira, para que

o sujeito possa atuar nessa transformação dos ambientes ocupados pela classe dominante, na democratização da sociedade, é preciso que ele tenha acesso à mesma qualidade de saber e formação intelectual da classe dominante, o conhecimento historicamente sistematizado.

Embora todas as teorias apresentadas tenham relevância no cenário educacional, iremos nos ater, neste estudo, à pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

2.1.3 Por dentro da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani: construção do conhecimento, proposta pedagógica e avaliação

Saviani (1992, p. 95) situa o ano de 1979 como o momento em que essa pedagogia se firma, “quando se empreende a crítica a visão reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais”. Passa-se a uma compreensão crítico-dialética da Educação, ou seja, a Educação determinada pela sociedade, conseqüentemente, reage reciprocamente sobre o determinante e pode contribuir para a sua transformação. Portanto, há aqui uma ruptura em decorrência do confronto com as tendências tradicionais de ensino, em que a escola se configura como lugar de alienação. Nesse lugar alienado, o estudante é formado para a passividade, para a reprodução das relações sociais. Saviani se posiciona contra a perpetuação da pedagogia tradicional e não-crítica. Pode-se dizer que a pedagogia é histórica, pois se compromete com a transformação da sociedade, e é crítica, porque tem consciência da determinação que a sociedade exerce sobre a educação.

Ao situar o ano de 1979, Saviani (1992, p. 91) ressalta que “a educação brasileira se desenvolveu, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação católica)”. Logo após, as práticas pedagógicas foram interpretadas à luz do liberalismo clássico, seguido, no século XX, pela influência da Escola Nova, concepção inspirada no que Saviani chama de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”. Com a lei 5.692/71, temos a influência tecnicista, na década de 1970, quando “o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID”, que, como já esclarecemos, era centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. É nesse contexto que educadores iniciam uma crítica à Educação imposta pelo governo, que a pedagogia histórico-crítica emerge como uma nova possibilidade de pensar a escola pública no Brasil.

De acordo com o autor, a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, o saber como objeto específico do trabalho escolar, implica a/o:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1992, p. 16).

Sendo assim, podemos inferir que o conhecimento se constrói a partir da base material e social. Dessa forma, pela iniciativa do professor, pelas experiências que proporciona, pelo diálogo que estabelece, pela sistematização lógica dos conhecimentos e conteúdos, pelas experiências históricas e sociais é que se dá a aprendizagem. O estudante é colocado no centro do processo de aprendizagem, professor e estudantes são sujeitos sociais.

Saviani (1992) nos diz que o ponto de partida dessa proposta pedagógica, a primeira etapa das cinco inferidas pelo autor, é a prática social, seguida da problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

A prática social é comum a professores e estudantes, no entanto, professores e estudantes têm posicionamentos diferentes enquanto agentes sociais. De acordo com o autor, “o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 1992, p. 73). O estudante está num nível de compreensão fragmentada, chamada por Saviani de sincrética, pois mesmo que possuam conhecimentos e experiências, ainda precisam “articular experiência pedagógica na prática social de que participam”.

O professor, por sua vez, no seu ponto de partida está num nível de compreensão sintética e precária, pois necessita conhecer seus estudantes, já que a sua prática pedagógica “como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer” (SAVIANI, 1992, p. 74). Por isso,

Na prática pedagógica, a diferença entre os dois posicionamentos deve-se, entre outras razões, ao fato de o professor, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, já ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser

percorrido, possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo. Sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade (GASPARIN, 2012, p. 17).

Nessa etapa, o estudante, por meio do estímulo do professor, numa metodologia que valoriza a sua opinião, sua expressão e sua trajetória, relaciona o conhecimento às experiências. De acordo com Gasparin (2012, p. 6):

A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos e ações e situações específicas da realidade escolar.

Assim, o professor, ao apresentar os conteúdos a serem trabalhados, destaca e explica os objetivos e, num movimento dialético com o objeto de estudo, verifica qual o domínio que já possuem e como fazem uso dele no cotidiano da prática social. O conhecimento torna-se concreto, real. Para Gasparin (2012), o interesse do professor em conhecer os estudantes, seus sentimentos, o que já sabem sobre o conteúdo, possibilitará ao docente um trabalho pedagógico mais adequado e significativo para a vida dos estudantes.

Na etapa da problematização, são identificados os principais problemas postos pela prática social: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 1992, p. 74). Na problematização, os estudantes são levados a debater, a levantar hipóteses, a desafiar “a si mesmos e ao professor a ir além do proposto, do conhecido, do programado. É um convite a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente” (GASPARIN, 2012, p. 24). Esse é o momento em que o estudante dotado de certa autonomia, consciente de sua importância como agente social, estabelece relações com o conteúdo a fim de propor soluções.

No entanto, Gasparin (2012, p. 29) aduz que:

As necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. A equipe pedagógica e o corpo docente de cada instituição, seguindo as orientações dos órgãos competentes, é que selecionarão os conteúdos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos. Esses conhecimentos devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo.

Sendo assim, os estudantes fazem contribuições e inferências, mas cabe ao

professor, à escola, levá-los a apropriarem-se dos conhecimentos necessários à formação dos cidadãos de hoje. “A problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, 2012, p. 29). Na problematização, identificam-se e discutem-se os problemas ora apresentados pela prática social e pelo conteúdo, a fim de problematizá-los para transformá-los. A aprendizagem passa a ser mais significativa para o estudante, pois assume significado subjetivo e social e o estudante é colocado como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro passo, chamado de instrumentalização, “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1992, p. 74). A apropriação desses instrumentos depende da “transmissão direta ou indireta por parte do professor”, por meio da sistematização do conteúdo, realizada diretamente pelo professor ou por meio da “ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 49). Nesse caso, o professor propicia meios aos estudantes para que consigam se apropriar do conhecimento que está sendo transmitido. Essa relação entre sujeitos e objetos de estudo acontece pela mediação do professor. De acordo com Gasparin, essa relação triádica do processo pedagógico, entre estudantes, professor e conteúdo, não é neutra, “todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm” (GASPARIN, 2012, p. 49).

Sendo assim, o professor instrumentaliza os estudantes a fim de atingirem um nível de compreensão da totalidade dos fenômenos. O estudo dos conteúdos propostos visa a responder/resolver/equacionar as questões levantadas na fase da problematização. Em suma, a “Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em um instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51).

O professor conduz os estudantes à aquisição dos conhecimentos científicos em face do conhecimento cotidiano apresentado na Prática Social Inicial. Saviani (1992, p. 75), ressalta, ainda, que instrumentar significa fornecer às camadas populares “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Espera-se, nessa fase, que o conhecimento cotidiano trazido pelos estudantes, ao ser confrontado com o conhecimento científico apresentado e mediado pelo professor, negue

o primeiro e incorpore o segundo. Para tanto, Gasparin explica que são elementos de mediação

[...] a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior (GASPARIN, 2012, p. 107).

Temos aqui uma centralidade no fazer pedagógico do professor, que se compromete com a construção/reconstrução do conhecimento para transformar a realidade, por meio de uma aprendizagem significativa.

O trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo. Se o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conceitos científicos pela mediação do professor, ao término do período escolar pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e a intermediação do professor. Espera-se que tenha atingido, dessa forma, um novo estágio, um nível mais elevado de seu desenvolvimento atual. De aluno torna-se cidadão, auxiliado pela apreensão dos conceitos científicos que podem ser transpostos para a nova dimensão de sua vida (GASPARIN, 2012, p.67).

A mediação, que não é neutra, acontece antes da aula, durante a aula e depois da aula. A tarefa do professor, da escola, é cumprida quando os estudantes se transformam e atingem o estágio de cidadãos mais conscientes, completos e integrados à sociedade.

O quarto passo, a *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI *apud* SAVIANI, 1992, p. 75), é a etapa em que o estudante passa da *síncrese* à *síntese* e, de acordo com Saviani, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Para Gasparin (2012, p. 124):

A *Catarse* é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado da compreensão.

Significa dizer que, nessa etapa, o estudante consegue materializar e objetivar o conhecimento, estabelecendo relações com o objeto de estudo, indicando o seu novo nível de aprendizagem. Gasparin (2012, p. 131) considera a fase da *Catarse* como o momento oportuno de avaliação.

É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade.

É o momento em que ele reconhece a realidade histórica na sua totalidade, o que antes era fragmentado e disperso passa a ser entendido como produto social e histórico. Essa avaliação se dá na compreensão do estudante sobre o que aprendeu em todo o processo de aprendizagem, na comparação do que sabia no ponto inicial e o que adquiriu pelo estudo e análise do conteúdo, em como passou da síntese à síntese. O professor avalia o estudante de acordo com a forma como o discente realiza a aplicação do conhecimento que reelaborou.

Aqui o estudante é capaz de compreender as questões sociais postas nas fases anteriores e situá-las na sua totalidade social dando um novo sentido à aprendizagem. Embora a aprendizagem ocorra nas demais fases, é na Catarse que ela se torna mais evidente.

O quinto passo diz respeito ao retorno à fase inicial e se configura como continuação da Catarse. Nessa fase, os estudantes irão demonstrar as relações do conteúdo e suas aplicações na sua prática social. Saviani (1992, p. 75) explica que:

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

Sendo assim, nesse momento, o professor e o estudante, ao compreenderem o novo conceito, mediado pelo diálogo, estabelecerão novas e significativas estratégias para uso dos conceitos aprendidos na prática cotidiana. Essa fase representa a manifestação da atitude do estudante, seu compromisso com o conhecimento adquirido, suas intenções e propostas de ação.

Como discurremos até aqui, a pedagogia histórico-crítica compreende a Educação em sua totalidade, relacionando os conteúdos ao processo de formação dos estudantes e em diálogo com o seu cotidiano, o social. Essa totalidade supera a educação outrora compartimentada e com ênfase apenas na transmissão do conteúdo. O ato educativo é um processo histórico e social e pressupõe as relações entre homem-sociedade e sujeito-objeto. Nessa perspectiva, professores e estudantes, de maneira integrada e dialética, ressignificam o ato de ensinar e aprender inferindo ligações das partes com o todo, comprometidos com a transformação das relações sociais.

Diante do exposto, considerando o objeto deste estudo, o Conselho de Classe

Participativo como o ambiente democrático de cunho essencialmente avaliativo, faz-se imprescindível adentrarmos na discussão acerca da perspectiva da avaliação segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, nas obras dos autores Gasparin (2012) e Luckesi (2011).

É importante destacar aqui, também, nas palavras de Luckesi (2011, p. 28) que

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializa. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

O que Luckesi (2011) enfatiza nesse trecho é que, como pudemos observar nas teorias mencionadas anteriormente, a forma como se avalia está vinculada e a serviço de uma concepção teórica de sociedade e de educação, como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Uma forma autoritária de avaliação revela sua essência pautada em uma pedagogia tradicional de ensino, um modelo social liberal e conservador, e nesse modelo a avaliação educacional é “um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 2011, p. 32).

Ora, se desejamos uma pedagogia que vá na direção oposta, é preciso repensar a forma como se coloca a avaliação escolar, a fim de que seja usada como mecanismo de transformação social, de transformação da prática social. Uma prática de avaliação voltada à transformação “deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos” (LUCKESI, 2011, p. 32).

O autor ainda define a avaliação como “*um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (LUCKESI, 2011, p. 33, grifos do autor). O juízo de valor refere-se aos aspectos qualitativos sobre o objeto avaliado, no entanto, não será inteiramente subjetivo, visto que “o juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade esperada do objeto, [...] dependerá da finalidade a que se destina o objeto avaliado” (LUCKESI, 2011, p. 33). É comum observarmos, nas diversas práticas e etapas de ensino, que a avaliação do desempenho escolar do estudante normalmente seja tratada ao final do processo de ensino-aprendizagem realizado pelo professor.

Assim, a avaliação conduz a uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado, e o que podemos observar em práticas autoritárias de avaliação classificatória é uma centralização

arbitrária nas mãos dos professores que classificam o ser humano histórico em números, dividindo-os em rendimento inferior, médio ou superior, por vezes como forma de castigo, a fim de disciplinar o comportamento inadequado. É uma conduta que leva à estigmatização, estagnação e conseqüente evasão escolar. Dessa maneira, “de um instrumento dialético, se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um” (LUCKESI, 2011, p. 41).

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2011, p. 42).

A avaliação não pode ser tida como um instrumento meramente burocrático apenas para cumprir uma determinação legal. Se o que queremos é uma sociedade mais humana e menos desigual, se o que queremos é a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na transformação dessa sociedade, faz-se mister um olhar sobre a importante função da avaliação nesse processo. Avaliar está muito além do ato de mensurar conhecimentos, de classificar ou punir. Ela deve respeitar o ritmo dos estudantes e ensinar que respeitem o de seus colegas, afinal, os números, por vezes, não provam o nível de conhecimento ou o quanto o estudante conseguiu avançar no processo ensino-aprendizagem.

Gasparin (2012, p. 2) pontua que “o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder”. Isso implica em uma nova atitude do professor e do estudante em relação à teoria e à prática, em que ambos agem como coautores do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada, abarcando as diversas “dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que vêm ser explicitadas e apreendidas”. A prática social permeia todo o processo e é sempre o todo que se desdobra em diversos conteúdos.

De acordo com Luckesi (2011, p. 263), a avaliação da aprendizagem “é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”. Nessa perspectiva, a

avaliação permite ao professor verificar se os objetivos de aprendizagem estabelecidos na fase inicial estão sendo atingidos e, caso negativo, intervir corrigindo os rumos da atividade.

Numa sociedade democrática, as relações se constroem mediante a reciprocidade, e é na escola que as competências para a formação democrática devem ser trabalhadas. O professor é aquele dotado de autoridade, por ser mais maduro e mais experiente, mas que, no entanto, não pode agir com autoritarismo. Ele deve “assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando” (LUCKESI, 2011, p. 44). Para tanto, a avaliação diagnóstica, como discutimos a partir da didática da Pedagogia histórico-crítica apresentada por Gasparin (2012), é um instrumento fundamental.

Ainda de acordo com Luckesi (2011, p. 70), é condição do ato de avaliar a compreensão da realidade como ela é, “como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado”. Para uma proposta didático-pedagógica voltada à transformação da sociedade e não a sua reprodução, é imprescindível uma relação democrática entre professores e estudantes, a fim de, didaticamente e politicamente, agir sobre o planejamento, sua execução e avaliação.

O autor ainda nos traduz a avaliação como um ato amoroso.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2011, p. 172).

Essa definição nos aproxima da discussão que estabelecemos neste estudo, no sentido de que o Conselho de Classe Participativo, como momento de diagnóstico, de avaliação de ensino-aprendizagem e da escola como um todo é ato amoroso. A avaliação diagnóstica inclui o estudante no curso da aprendizagem satisfatória, “permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda” (LUCKESI, 2011, p. 173). Quando criamos uma atmosfera amorosa, acolhedora, harmônica e inclusiva, estamos caminhando para a obtenção de resultados melhores e de autodesenvolvimento do estudante, de crescimento individual (sujeito) e coletivo (cidadão). Em suma, para o autor, a avaliação tem

a) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador. [...] Só se autocompreendendo é que esses sujeitos do processo educativo podem encontrar o suporte para o desenvolvimento. [...] por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o educando poderá se auto compreender com a ajuda do

professor, mas esse também poderá se autocompreender no seu papel pessoal de educador, no que se refere ao seu modo de ser, às suas habilidades para a profissão, seus métodos, seus recursos didáticos etc. [...]

b) a função de motivar o crescimento. [...] A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnóstica e cria o desejo de obter resultados satisfatórios. [...]

c) a função de aprofundamento da aprendizagem. [...] As atividades na prática da avaliação da aprendizagem têm o destino de possibilitar a manifestação, ao educador e ao próprio educando, da qualidade de sua possível aprendizagem, mas possibilita também, ao mesmo tempo, o aprofundamento da aprendizagem. [...]

d) a função de auxiliar a aprendizagem. Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento (LUCKESI, 2011, p. 176-177).

As funções da avaliação da aprendizagem acima citadas são também contempladas nas Resoluções do Conselho Estadual de Educação, SC, n. 4/2010 e n. 183/2013, conforme redação:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (SANTA CATARINA, 2010).

Sendo assim, a avaliação como um ato político e reflexivo é diagnóstica, formativa e somativa, na qual os aspectos qualitativos sejam preponderantes aos quantitativos ou classificatórios. A avaliação deve favorecer o crescimento e a autonomia dos estudantes. Sobre os aspectos qualitativos, a Resolução do CEE/SC n. 183/2013 dispõe:

§4º Na apreciação dos aspectos qualitativos deverão ser considerados a compreensão e o discernimento dos fatos e a percepção de suas relações; a aplicabilidade dos conhecimentos; as atitudes e os valores, a capacidade de análise e de síntese, além de outras competências comportamentais e intelectivas, e habilidades para atividades práticas (SANTA CATARINA, 2013).

A partir do exposto, e sabendo que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida (GASPARIN, 2012), nossa intenção, ao situar as teorias da educação neste capítulo, foi a de apresentar e compreender a

evolução histórica até a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa Pedagogia estrutura nossas discussões acerca da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, na sua formação cidadã, no seu método e proposta de avaliação e sua contribuição para a transformação da sociedade.

A partir do exposto, concluímos que a proposta pedagógica de Saviani (1992), sistematizada em didática por Gasparin (2012)⁴ e na perspectiva da avaliação da aprendizagem como ato amoroso, de acordo com Luckesi (2011), é a mais adequada para subsidiar as discussões acerca do Conselho de Classe Participativo, na perspectiva da gestão democrática, para uma educação mais engajada e crítica, objeto desta pesquisa.

⁴ A didática apresentada por Gasparin (2012) é um esforço relevante em traduzir a Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, há críticas a ela no sentido de reduzir o método a uma concepção etapista do movimento dialético. Para evitar reducionismos do método dialético, sugerimos a leitura deste artigo: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>.

3 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

A gestão democrática escolar efetiva-se por meio da participação de toda a comunidade escolar. Essa participação acontece, principalmente, na atuação das instâncias, entidades democráticas, os órgãos deliberativos da escola. O conselho de classe é a instância responsável pelo processo de discussão coletiva que tem autonomia para refletir, decidir e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, o ensino-aprendizagem, a escola como um todo. Portanto, um momento privilegiado de construção e formação para o exercício democrático com vistas à participação de todos nos processos.

De acordo com Cruz (2011, p. 5), o conselho de classe é “um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas”. Conceber o conselho de classe como um instrumento valioso na luta pela democratização e promoção do diálogo, reflexão e participação no espaço escolar, é imprescindível para a construção de uma educação que se comprometa com os reais interesses de sua comunidade escolar na aprendizagem, no respeito às diferenças, na igualdade de direitos e condições, na equidade e na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Por isso, diante do papel do conselho de classe é que surgem as provocações quanto a sua metodologia.

Cruz (2011, p. 48) ressalta ainda que “o Conselho Participativo estimula o diálogo, fortalece o senso crítico, pois ajuda alunos e professores a verem a realidade na qual estão inseridos pela ótica do outro”. É preciso entender os espaços de participação dos estudantes como momentos privilegiados de formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres, além de, por meio dessa prática, se tornarem mais comprometidos com sua educação escolar.

Tendo em vista o diálogo que estabelecemos anteriormente, o texto a seguir, ancorado nas obras das autoras Dalben (1995) e Rocha (1984), aponta para a origem do conselho de classe a partir da experiência francesa, seguido de sua institucionalização no Brasil com a lei n. 5692/71. Em seguida, dialoga sobre o tema participação, com os autores Cruz (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Libâneo (2018), Luck (2011), Paro (2016) e os documentos legais.

3.1 DA ORIGEM DO CONSELHO DE CLASSE NA FRANÇA À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NO BRASIL (1945-1971)

O conselho de classe, uma das instâncias formalmente instituídas na escola, é responsável tanto pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do estudante como pela possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem, como eixo central, a organização do trabalho escolar. Toda a comunidade escolar, pais, estudantes, professores e equipe gestora podem participar. Na prática brasileira, é realizado periodicamente ao final de cada bimestre, trimestre ou semestre letivo.

Dalben (1995) aponta dois caminhos na análise de sua origem: seu caráter de instância coletiva e sua institucionalização formal no trabalho escolar. As autoras Dalben (1995) e Roha (1984) indicam que o conselho de classe tem sua origem na França, por volta de 1945, com o movimento por um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. O interesse pela ideia de conselho de classe em nossos meios educacionais teria se dado “a partir de visitas e estágios de educadores do Estado do Rio de Janeiro ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, França” (ROCHA, 1984, p. 17).

Embora seu objetivo fosse a democratização do ensino, sua composição, dividida em três tipos, indicava seu caráter dualista e celetista, para atender às exigências do ensino francês, quais sejam: “o Conselho de Classe, no âmbito da turma; o Conselho de Orientação, no âmbito do estabelecimento; e o Conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla” (DALBEN, 1995, p. 26). Cada um desses era responsável por atender um segmento da escola, um deles atenderia às turmas de alunos, outro, o estabelecimento de ensino e o último se responsabilizaria pelo todo.

O Conselho de Classe no âmbito da turma, de acordo com Rocha (1984, p. 19), era presidido por um “professor principal”, ou então pelo diretor do estabelecimento, com o auxílio do diretor adjunto, o inspetor encarregado da turma, o médico, o assistente social ou enfermeira, o conselheiro de orientação, os professores da turma, outros inspetores, dois representantes de pais de alunos e dois alunos eleitos pela turma como delegados.

O Conselho de Orientação, a nível de estabelecimento, articula-se com o Conselho Departamental de Orientação e era “formado por membros nomeados pelo inspetor da Academia e reunindo os professores [...], um representante da orientação escolar e profissional

e o médico do setor de saúde escolar” (ROCHA, 1984, p. 20).

Ainda de acordo com Rocha (1984), o Conselho de Classe no âmbito da turma elaborava pareceres que eram entregues às famílias. Os pareceres, que eram entregues ao Conselho de Orientação e posteriormente às famílias, tinham por objetivo orientar os alunos, de acordo com suas aptidões, para o ensino clássico ou técnico. Tratava-se de uma atuação pedagógica de cunho classificatório e dirigida aos objetivos do ensino francês, de organizar e sistematizar o ensino com vistas a oferecer aos estudantes uma educação de acordo com seus gostos e aptidões. Os discentes eram, então, encaminhados ao ensino clássico ou ao ensino moderno e técnico.

De acordo com Rocha (1984), a primeira experiência de conselho de classe no Brasil foi instituída, oficialmente, no ano de 1959, em classes experimentais, no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, posteriormente estendida às demais turmas do colégio, e contou, inclusive, com financiamento do Ministério da Educação e Cultura. “A experiência revestiu-se de êxito tendo sido realizada plenamente, inclusive contando com financiamento do MEC e tendo encontrado grande receptividade por parte do corpo docente” (ROCHA, 1984, p. 18). Acredita-se que essa receptividade e êxito seriam reflexo do processo de desenvolvimento pedagógico com base na tendência escolanovista da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), de acordo com Dalben (1995, p. 27), “colocava-se contrário à centralização de poder e de decisões, considerando necessária a adaptação da escola aos seus interesses e necessidades”. A autora identifica, na tendência expressa no Manifesto, uma valorização do trabalho coletivo e de novos métodos, o que indicava um cenário oportuno para a implantação do conselho de classe nas escolas brasileiras.

3.1.1 A institucionalização dos Conselhos de Classe no Brasil

A lei n. 5.692/71 vem expandir formalmente o direcionamento do sistema escolar e, conseqüentemente, institucionalizar, nas escolas brasileiras, os Conselhos de Classe. Segundo Dalben (1995, p. 28), esse novo sistema educativo “[...] visava simplesmente à transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste”. Uma lei segundo as necessidades do modo capitalista, pragmática e tecnicista, voltada a atender às exigências do mercado de trabalho. Essa institucionalização teria ocorrido indiretamente e inicialmente por meio de orientações do

Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premen), regulamentado pelo Decreto n. 63.914, de 27/12/1968, que tinha como principais finalidades atender à necessidade de ampliação da oferta de matrícula e reformular a estrutura da escola média com um novo modelo de escola de 1º ciclo. Nesse modelo, o Conselho de Classe era um órgão constituinte da escola. Ainda, segundo a autora, essa política foi resultado da interferência americana por meio do acordo MEC-Usaid, uma tentativa político-ideológica que tinha o objetivo de modernizar a sociedade e substituir o ideário pedagógico europeu vigente.

De acordo com a lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), os Conselhos Estaduais de Educação deveriam organizar administrativa, didática e disciplinarmente os estabelecimentos de ensino. E os estabelecimentos de ensino teriam autonomia para criar seus regimentos internos de acordo com as orientações dos Conselhos estaduais e federais. Então, a partir de pareceres e de resoluções expedidos pelos Conselhos Estaduais, os Conselhos de Classe foram efetivados.

Dalben (1995, p. 34-35) aponta para a conjuntura político-educacional dual e contraditória dos anos 60 e 70 na qual foi implantado o Conselho de Classe, e que impactaram na prática, trazendo uma visão organicista de divisão social do trabalho. Nessa visão, a lógica pressupõe que a interdependência das partes compõe um todo harmônico. Podemos observar claramente na própria “[...] formação dos profissionais responsáveis pelo controle e direção do processo pedagógico das escolas”. Nesse contexto, emerge com maior força a figura do especialista de educação que, ocupando lugar privilegiado, se sobressai aos docentes e exerce poder na hierarquia organizacional. Na era do tecnicismo, “[...] o predomínio da técnica, da impessoalidade, do individualismo sobrepunha-se aos aspectos grupais e de busca coletiva de caminhos próprios”. Por outro lado, tínhamos a formação dos orientadores educacionais baseada na perspectiva psicológica, na linha clínica terapêutica, com base na concepção escolanovista. Nessa, os profissionais acabavam por travar esse embate dicotômico no cotidiano escolar.

De acordo com o Art. 14 da referida lei:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

A partir da criação dos Conselhos de Classe, com base no que a lei 5.692/71 propunha, passa a haver uma preocupação com uma avaliação global diagnóstica, formativa e somativa. Sua influência na constituição dos Conselhos de Classe ocorreu de forma indireta, pois menciona que devem ser observados aspectos qualitativos do estudante, os quais devem ser preponderantes. Esse tipo de avaliação demanda uma reestruturação e a experiência com o Conselho de Classe foi essencial nesse período, pois “[...] a instância Conselho de Classe desempenharia o papel fundamental de aglutinar os diversos profissionais da escola, na perspectiva de tentar obter a visão total de desempenho do aluno” (DALBEN, 1995, p. 35).

Para a autora, o objetivo fundamental da lei n. 5.692/71 era o atendimento individualizado das potencialidades dos alunos e o Conselho de Classe, embasado num processo coletivo de avaliação e com a visão de diversos profissionais, possibilitaria decisões mais assertivas.

É nesse cenário – no qual as contradições são emergentes, no qual a questão da dicotomia teoria x prática e as divergências entre diferentes concepções pedagógicas estão postas, no qual a implantação da racionalidade da organização segundo um modelo capitalista de produção, que se impõe através da divisão técnica do trabalho, dá ensejo à luta pelo poder – que nasce o Conselho de Classe, como instância coletiva de avaliação na organização da escola, portanto em si as lutas pedagógico-institucionais (DALBEN, 1995, p. 41).

Em suma, é nesse contexto que nasce o conselho de classe como instância coletiva de cunho essencialmente avaliativo da aprendizagem e a fim de atender as potencialidades individuais dos alunos, objetivo primeiro da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Cabe reforçar aqui que a lei é marco de implantação da pedagogia tecnicista, na qual o papel da escola é o de modelar o comportamento humano por meio de técnicas específicas: “A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente” e o seu interesse é “o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 1985, p. 28).

Nesse cenário, o Conselho de Classe era também uma forma de adequar e garantir a aplicação da lei, de garantir os interesses da formação para o mercado de trabalho, ao passo que elencava as aptidões dos estudantes e operava pela e para a classificação. O estudante era “um indivíduo responsivo e não participava da elaboração do programa educacional” (LIBÂNEO, 1985, p. 30). Ao professor, pela eficiência e efetividade, cabia administrar a transmissão do conteúdo. Assim, podemos dizer que o Conselho de Classe, nesse contexto,

refletia uma educação pautada no isolamento e na disciplina.

Com o fim da ditadura civil-militar, o processo de redemocratização se estabelece no conjunto das lutas para a retomada da democracia, a discussão da nova constituição brasileira ganha corpo. Essa é considerada a Constituição Cidadã, pelo fato de, em seu texto, determinar direitos e deveres dos entes políticos e cidadãos e, também, por ter sido elaborada com uma ampla participação de grupos populares.

De acordo com Gohn (2011), a temática da participação popular como organização política dos trabalhadores só vai aparecer na década de 1980 e para atender aos princípios de organizar, ordenar, reivindicar e conquistar direitos. O movimento popular que começou ao final da década de 1970 “era parte de um plano de desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica à ordem dominante” (GOHN, 2011, p. 54). Embora o movimento acontecesse em bases liberais, pois o mandatário local era quem detinha o poder de decisão sobre as demandas apresentadas, o processo de busca pela redemocratização do Estado concentrou-se, inicialmente, na questão dos conselhos de gestão da coisa pública, nas comunidades, na saúde, nas câmaras de gestão de setores variados, etc. Esses conselhos tinham caráter consultivo, com o intuito de escutar a população, e normativo/representativo, com poder de decisão.

No decorrer dos anos 1980, o termo participação tornou-se jargão popular, acabou apropriado por discursos políticos conservadores e foi referência obrigatória a todo plano, projeto ou política governamental como sinônimo de descentralização, que na verdade não era descentralização, mas sim desconcentração, em oposição à centralização dos regimes militares (GOHN, 2011, p. 58).

A temática participação atingiu um novo patamar ao final dos anos 1980, quando a oposição às elites ascendeu ao poder em várias cidades e estados. A participação passou a se referir ao aprofundamento da democracia, “às ações coletivas baseadas na categoria da cidadania; e à construção de novos espaços de participação [...]; *participação cidadã e participação social*” (GOHN, 2011, p. 59, grifos da autora).

Como incentivo à participação e descentralização, a Constituição Federal do Brasil (1988), no artigo 205, estabelece que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, no artigo 206, parágrafo VI, consolida a gestão democrática no ensino público, trazendo a seguinte redação: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios: (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

A Constituição (BRASIL, 1988) também traz, no Art. 22, a competência da União em legislar sobre “XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”. De acordo com o Artigo 3º da lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino deve seguir os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Educação Nacional deve se orientar pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse indicativo aponta para uma nova escola que, em suas ações, produz a democracia em seu interior. Esse fazer democrático perpassa pelas instâncias colegiadas de tomada de decisão e de avaliação.

Como incentivo à participação e descentralização da gestão, a partir da lei n. 9396/94 começaram a ser implantados os órgãos colegiados ou conselhos na escola pública. Atualmente, nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina, existem diversos órgãos colegiados para a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, tais como: Conselho Deliberativo Escolar (CDE), Grêmios Estudantis (GE), Associação de Pais e Professores (APP) e o Conselho de Classe (CC).

O Conselho Deliberativo Escolar (CDE), constituído por estudantes, responsáveis legais por estudantes, membros do magistério e demais servidores, tem ações definidas no Art. 2º da Portaria n. 33 de 27/08/2015. De acordo com a Portaria:

Art. 2º - O Conselho Deliberativo Escolar tem a finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática, com funções de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo e visa promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Unidades Escolares (SANTA CATARINA, 2015).

A lei federal n. 7.398/85, no Art. 1º, assegura a organização dos estudantes de 1º e 2º graus, os Grêmios Estudantis (GE), “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. A lei estadual n. 12.731/2003 também dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes, estabelecendo, no Art 1º, que “é livre a organização e o funcionamento de grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados” (SANTA CATARINA, 2003).

A Associação de Pais e Professores (APP), regulamentada pelo Decreto n. 31.113, de 18/12/1986, é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, regida pelo código civil, autônoma, constituída por pais e professores de uma unidade escolar. De acordo com o caderno orientador, organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Diretrizes 4 (2002), são funções da APP: integrar a escola e a comunidade por meio da participação dos seus segmentos; participar com a equipe gestora, corpo docentes e demais entidades da comunidade escolar na execução, avaliação e reelaboração do PPP, sugerindo e reivindicando inovações administrativas e pedagógicas; constituir parcerias com a equipe gestora, o CDE, o GE e outras organizações governamentais e não-governamentais (ONGs), para contribuir com a melhoria dos setores pedagógicos e administrativos; participar do conselho de classe e de reuniões de estudos; encaminhar com a equipe gestora, projetos que contemplem as necessidades da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2002).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o trabalho pedagógico passa a ser compreendido numa perspectiva democrática, pautado no trabalho coletivo da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o Conselho de Classe é um órgão colegiado que compõe a Gestão Democrática da escola pública e destaca-se como um instrumento de avaliação e planejamento de ações pensadas coletivamente. A Resolução n. 183, de 19 de dezembro de 2013, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2013), em seu capítulo V, normatiza o Conselho de Classe nas instituições públicas estaduais. No Art. 16, a Resolução determina as funções do Conselho de Classe:

I - a avaliação do processo ensino aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria; II - a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas; III - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades; IV - a definição

de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária; V - apreciar, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos alunos apresentados individualmente pelos professores; VI - decidir pela promoção ou retenção dos alunos (SANTA CATARINA, 2013).

A Resolução reafirma o Conselho de Classe como o responsável pela avaliação de todo o processo ensino-aprendizagem, observando a prática docente e a totalidade das atividades pedagógicas. Também enfatiza que a avaliação visa à melhoria da qualidade de ensino e à superação das dificuldades dos envolvidos no trabalho educativo. A decisão do Conselho é soberana para reter ou progredir os estudantes. Quando falamos em trabalho educativo, nos referimos a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professores, estudantes, equipe gestora e pedagógica.

A mesma Resolução, no capítulo V, Art. 17, indica os segmentos que devem compor o Conselho de Classe, porém, deixa a importante decisão sobre a forma de execução a cargo da escola e inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, ou seja, a própria comunidade escolar é quem deve definir:

Art. 17 O Conselho de Classe será composto: I - pelos professores da turma; II - pela direção do estabelecimento de ensino ou seu representante; III - pela equipe pedagógica; IV - por alunos; V - por pais ou responsáveis, quando for o caso. Parágrafo único. O funcionamento e a composição da representação prevista nos incisos IV e V do Conselho de Classe será previsto no Projeto Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 2013).

Ainda, nos artigos 18 a 20 do mesmo capítulo, a Resolução preconiza normas referentes à frequência em que devem ser realizados os Conselhos de Classe e às condições para realizar reuniões extraordinárias, determinando que a ata seja elaborada durante as reuniões do Conselho (SANTA CATARINA, 2013).

Libâneo (2018, p. 263-264) nos fala da importância do conselho de classe por ser a instância que permite o acompanhamento minucioso do desempenho dos estudantes, da turma e do professor: “Tem a responsabilidade de formular e ampliar as relações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação”. Para o autor, se as competências do Conselho de Classe forem tratadas com seriedade, “[...] poderá tornar-se o órgão colegiado mais interessante do ponto de vista pedagógico-didático, após o Conselho de Escola”, que tratamos, aqui, como CDE.

O autor traz como objetivos do Conselho de Classe:

Aprimoramento do diagnóstico dos problemas e dificuldades; Obtenção de informações para facilitar o aconselhamento do aluno; Busca de soluções alternativas para as dificuldades que aparecerem; Elaboração de programas de recuperação e outras atividades de apoio; Reformulação do plano de ensino (revisão, retomada da matéria etc.) e identificação de progressos e mudanças de comportamento dos alunos (LIBÂNEO, 2018, p. 264).

Os registros e a organização da gestão pedagógica são, portanto, parte fundamental para subsidiar as decisões a serem tomadas em Conselho de Classe. Nesse sentido, tal como ressaltamos nos parágrafos anteriores, as instâncias e os colegiados são mecanismos da gestão democrática escolar, o que chamamos ao longo do capítulo, também, de gestão democrático-participativa. Para Libâneo (2018, p. 111):

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso.

Para agir democraticamente, é preciso que os envolvidos conheçam seu papel e, então, com competência, valores, hábitos, atitudes e conhecimentos, participem e legitimem a vontade de seus pares. Afinal, o princípio da democratização da escola é a participação de todos. Para Souza (2009, p. 125):

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Sendo assim, gerir democraticamente a escola é promover meios de participação de toda a comunidade escolar, garantindo que tenham acesso às informações necessárias à participação. No caso do Conselho de Classe Participativo, cabe à escola o incentivo à participação e o acesso à informação de todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: estudantes, pais, professores e equipe gestora e pedagógica. Como ambiente de

avaliação e de exercício democrático, faz-se importante ter o olhar de todos os envolvidos, já que a democracia pressupõe a participação.

Essa participação se efetiva e se constitui pela aproximação entre os membros da escola, para reduzir desigualdades sociais e promover a democracia em suas instâncias escolares. Ao tratar de participação na gestão da escola pública, Paro (2016, p. 54) discorre sobre quatro tipos de condicionantes: “materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos”. Os condicionantes materiais da participação são as condições objetivas, as relações desenvolvidas no interior da escola. Os condicionantes institucionais, o estabelecimento de “relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais”, e a tradição autoritária “de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões” (PARO, 2016, p. 57).

Os condicionantes político-sociais estão relacionados aos interesses dos grupos no interior da escola, dada a diversidade de conflitos que há nessas relações, mas que devem ser canalizados como “luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população”. Os condicionantes ideológicos são aqueles relacionados às “concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 2016, p. 59).

O que as pessoas entendem por participação dentro da escola contribui diretamente com a forma como se potencializa essa ação. Quando nos colocamos no centro deste conceito, aspectos relacionados à diversidade de posicionamentos e interesses, pontos de vista, compreensão, clareza dos objetivos e abertura ao diálogo são fundamentais. Haverá maior probabilidade de participação quando os sujeitos, alinhados aos objetivos, sentirem-se ouvidos e inseridos nesse contexto de diálogo e compreensão mútuos. Lück (2011, p. 21), ao discorrer sobre o conceito de gestão, pondera que pressupomos a ideia de participação, tanto na análise das situações quanto na tomada de decisões, “no encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir dos objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos”. Assim, numa gestão democrática, está implícita a participação, a atuação consciente dos envolvidos nas decisões.

Dentre as formas de participação, Lück (2011, p. 35) categoriza-as em cinco tipos: “a) a participação como presença, b) a participação como expressão verbal e discussão, c) a participação como representação política, d) a participação como tomada de decisão, e e) a

participação como engajamento”. Segundo a autora, a participação como presença se daria no simples fato de pertencer a um grupo ou organização. São participantes que, por muitas vezes, não têm vontade ou motivação para estar ali, trata-se de uma participação passiva e inerte, como aquelas que se evidenciam em alunos que estão na sala de aula por alguma obrigação. No entanto, de acordo com Lück (2011, p. 37), “sem essa consciência e sem essa intenção, produzem seus efeitos no contexto de que fazem parte”, nesse caso, um efeito negativo, dada a apatia e indiferença, uma falsa participação.

A participação como expressão verbal, discussão de ideias, se dá na oportunidade que as pessoas têm de “expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista”. A autora chama a atenção, neste item, para aquelas reuniões em que a intenção é apenas fortalecer decisões já tomadas, chamando esse processo de “falsa democracia e participação” (LÜCK, 2011, p. 39). Destaca, também, momentos de tensão e conflitos que são gerados nas falácias, na limitada verbalização de opinião e experiências. Para que a participação seja efetiva, é preciso ir além do discurso, no sentido de interagir pontos de vista, ideias e concepções: “Isto é, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção” (LÜCK, 2011, p. 41).

Na participação como representação, as vontades, as ideias e os direitos são levados adiante por um representante escolhido, e ela é geralmente utilizada em grupos sociais grandes cujo “caráter representativo é garantido pelo voto”. Na escola, podemos citar a eleição de diretores como exemplo, mas Lück (2011, p. 43) ressalta que a eleição de diretores “por si só não garante uma vivência democrática participativa”, ou seja, não basta eleger um diretor, é preciso que todos se comprometam com as propostas definidas.

A categoria participação como tomada de decisão, de acordo com a autora, “implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias” (LÜCK, 2011, p. 44). Ela chama a atenção para o fato de essa forma de participação ser crescente, mas, muitas vezes, pedagógica e socialmente, insignificante, porque limita-se a questões puramente operacionais, gerando uma falsa democracia. Nesses casos, não há discussão sobre o papel individual e coletivo, visando elucidar o significado pedagógico e social das decisões.

Na prática do Conselho de Classe Participativo, essa participação se manifesta

quando os estudantes são convidados a expressar a sua opinião, a partir da exposição de um problema cuja solução é apresentada de forma direcionada pelos representantes da equipe gestora, pedagógica ou professores. Por exemplo, é comum, nos momentos do Conselho de Classe Participativo, serem expostas soluções para a recuperação de nota dos estudantes. Essas soluções, já debatidas entre professores e equipe pedagógica, são apresentadas aos estudantes, que podem expressar a sua opinião escolhendo a que consideram a melhor. Nesse sentido, o convite à participação dos estudantes serve apenas para reforçar ou referendar uma decisão já tomada, já que não lhes foi apresentado o real problema, não puderam sugerir formas de recuperação ou fazer apontamentos para o cerne do problema, que é o baixo rendimento. A questão, aqui, não se refere à recuperação de uma nota, mas ao porquê de não terem aprendido, de não terem atingido o desejável. Tendo em vista que mais importante que qualquer prova e nota são as manifestações dos avanços e dificuldades dos estudantes, o seu desenvolvimento ao longo do percurso.

Já a participação como engajamento configura-se como um nível pleno de participação, pois:

Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre encaminhamentos de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação de decisões tomadas (LÜCK, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, a participação se dá no envolvimento coletivo dinâmico e responsável, com a intenção de superar a alienação e a passividade e, portanto, mais efetiva em seus resultados. A qualidade de ensino perpassa pelo engajamento, pela tomada de decisões em conjunto e favorece a autonomia.

Nesse sentido, a autora (DALBEN, 1995) ressalta a importância de se pensar no Conselho de Classe como possibilidade de inovação e participação direta e crítica dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dentro de sua contrariedade, o Conselho de Classe pode ser um mecanismo de absorção das tensões e conflitos regulando-os a favor da manutenção da estrutura vigente ou pode representar uma possibilidade de inovação, se permite a realização de potencialidades inexploradas como: a participação direta e crítica de todos os envolvidos no processo pedagógico, processos avaliadores capazes de redirecionar as

práticas vigentes e alternativas de integração disciplinar visando a romper com a fragmentação do conhecimento (DALBEN, 1995, p.12).

Em consonância com o pensamento de Dalben (1995), consideramos que o conceito de participação como engajamento, apresentado por Lück (2011), é o mais adequado para sustentar a discussão acerca de uma metodologia de Conselho de Classe Participativo, um conceito que permita aos estudantes engajarem-se com o seu processo de avaliação e ensino-aprendizagem, que permita que o discente desenvolva atitudes voltadas a essa forma de participação. Uma participação mais efetiva é aquela em que se eliminam comportamentos individualistas pela construção de um espírito de equipe, “visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos” (LÜCK, 2011, p. 30).

No exemplo apresentado, a participação como engajamento levaria professores e estudantes a refletirem sobre o cerne do problema, o baixo rendimento, o motivo pelo qual os estudantes não atingiram o desejável e, então, coletivamente, buscam soluções e comprometem-se com elas. A avaliação do ensino-aprendizagem diz respeito a todos os envolvidos e está muito além de uma classificação por meio de notas. O Conselho de Classe Participativo deve contribuir para a aproximação de estudantes e professores, levando-os a um momento de avaliação como ato amoroso, pela participação engajada, pela assunção de objetivos compartilhados e compromisso estabelecidos no coletivo.

A autora ressalta, ainda, que a ação participativa deve ser orientada por valores, princípios e objetivos como “ética, solidariedade, equidade e compromisso, [...] sem os quais a participação no contexto da educação perde seu caráter social e pedagógico” (LÜCK, 2011, p. 50). A participação se torna mais efetiva mediante a clareza dos objetivos, a orientação por princípios e a compreensão dessas implicações. A ética reverbera no cuidado, atenção e respeito ao ser humano e aos interesses sociais. A solidariedade se manifesta na reciprocidade e a equidade “é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais” (LÜCK, 2011, p. 50). O compromisso pressupõe envolvimento e clareza no processo pedagógico.

Consideramos importante, também, trazer a fala de Libâneo (2012, p. 452) quanto à vivência da participação: “vivendo a participação nos órgãos deliberativos da escola, pais, professores e alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade”. A participação deve ser compreendida, aqui, como

condição de aprendizagem e, por isso, a instância Conselho de Classe Participativo merece especial atenção, pois desse espaço, rico em interações e contradições, decorre a busca por uma participação social consciente e eficaz, por um ensino-aprendizagem e uma educação de qualidade para todos. O trabalho, empreendido por todos, se dá na prática de atividades colaborativas e compartilhadas que devem ser previstas no projeto político pedagógico da escola, no currículo e nos planos de ensino. Essa prática participativa ganhará outro sentido e significado quando o estudante verdadeiramente se sentir parte dela.

4 PERCURSO HISTÓRICO DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar a EEB Professor Honório Miranda a partir da análise da avaliação institucional realizada no ano de 2019. O texto está organizado de acordo com as seguintes dimensões: socioeconômica, administrativa, financeira, física e pedagógica. Em seguida, apresentamos um percurso histórico do Conselho de Classe Participativo realizado na escola com base no relato de uma orientadora educacional e de uma assistente técnico pedagógica que participaram dos primeiros passos, das primeiras tentativas iniciadas no ano de 2008, bem como informações do processo e resultados do conselho de classe participativo a partir da pesquisa documental nas atas do Conselho de Classe Participativo e nos Cadernos de Turma.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA

A EEB Professor Honório Miranda⁵ foi criada no dia 29 de maio de 1934, através da assinatura do Decreto n. 600, pelo governador da época, o Sr. Coronel Aristiliano Ramos, com o nome de Grupo Escolar Prof. Honório Miranda. Funcionou durante dois anos numa sala do Salão Cristo-Rei, ao lado da prefeitura municipal.

No dia 27 de setembro de 1936, foi inaugurado o prédio atual. Consta como lembrança desse dia, o plantio de uma árvore pau-brasil na frente da escola, que até hoje representa um símbolo para a instituição. Seu primeiro diretor foi o Sr. Gustavo Augusto Gonzaga.

O patrono da escola foi o professor Honório Miranda. Seu nome completo era Honório Gomes de Miranda, que nasceu no ano de 1869 e faleceu em 10 de agosto de 1928, em Brusque, vítima de asma cardíaca, aos 59 anos de idade. Era filho de João Luiz Gomes de Miranda e de Anna de Amorim. Casou-se com dona Maria Amália Laus. Os dois não tiveram filhos, por isso, um pouco de sua história perdeu-se no tempo.

Em Brusque, município vizinho, há uma escola irmã com o mesmo nome: Colégio

⁵ As informações para a caracterização da escola foram retiradas de seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019).

Cenecista Honório Miranda, fundada em 1962, localizada no centro da cidade. As escolas de Gaspar e Brusque receberam o nome de Honório Miranda por sua influência como educador na região na época e porque era costume homenagear pessoas falecidas que tenham exercido alguma função importante.

No ano de 1974, foi criado o ensino de 5ª a 8ª série e a escola passou a se chamar escola básica. Em 1977, foi criada a associação de pais e professores – APP. Em 1988, foi oferecido o ensino de pré-escolar, que durou 12 anos. No ano de 1994, teve início o curso de Ensino Médio regular que, desde sua criação, tem formado muitos jovens. Em 1996, foi concluída a ampliação da ala administrativa e a construção da biblioteca da escola, que recebeu o nome de Dona Carminha, antiga diretora.

No ano 2000, mudou-se o nome das escolas estaduais, de colégio estadual para Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda.

4.1.1 Dimensão Socioeconômica

A Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda, localizada no centro da cidade de Gaspar, desde 2017, atende exclusivamente alunos de Ensino Médio, oriundos de todos os bairros da cidade e também de municípios vizinhos, totalizando 1.158 alunos. Está localizada próxima ao principal comércio da cidade, à biblioteca pública e à prefeitura municipal. Como as opções de lazer proporcionadas pelo município são poucas, a população se desloca, frequentemente, ao município vizinho, Blumenau.

A partir da última avaliação institucional⁶, realizada em 2019, sabe-se que, do total de alunos da escola, cerca de metade (50,1%) são naturais de Gaspar. Além disso, a maioria (78,4%) reside em Gaspar há mais de seis anos, a maior parte na Margem Esquerda (19,4%), Santa Terezinha (10,9%), Gasparinho (11,9%) e Figueira (10,7%). A maioria dos alunos (45,2%) vem para a escola de ônibus.

Em relação à faixa etária, a maioria dos estudantes tem entre 15 e 18 anos, dentro da faixa etária esperada para alunos de Ensino Médio (47,5% têm entre 15 e 16 anos e 48,8% têm entre 17 e 18 anos). Outro aspecto importante é que grande parte (67,9%) dos alunos

⁶ Esta avaliação institucional foi construída pelos membros da equipe gestora no ano de 2013 e a cada início de ano sua estrutura é reavaliada, tanto para obter dados para atualização do Projeto Político Pedagógico, quanto para subsidiar as atividades e discussões do Conselho de Classe Participativo.

trabalha, a maioria (45,5%) por quatro horas diárias, especialmente no setor terciário (45%).

No quesito financeiro, dentre os alunos, 97,5% possuem acesso à internet, 85,1% possuem *smartphone* e 53,1% possuem TV por assinatura. A renda familiar média é de dois a quatro salários-mínimos, totalizando 57,4% dos alunos nessa faixa salarial e apenas 7% recebe algum benefício social.

No que se refere ao contexto familiar, 69% das famílias são compostas por três a seis membros, e os responsáveis pelas famílias trabalham no setor terciário (46,4%), no setor secundário (37,8%) e no setor primário (7,8%). Quanto ao nível de instrução, em média 20% dos responsáveis tem Ensino Médio completo, 30% apenas Séries Iniciais e menos de 5% Superior Completo.

Um aspecto interessante a ressaltar, a partir da análise da avaliação institucional de 2019, é que a escola não possui uma identidade comunitária específica, pois como já observado no início deste capítulo, é uma escola central e atende a alunos de diversos bairros.

4.1.2 Dimensão Administrativa

a) Formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo

A equipe gestora da escola é constituída pelo Diretor Geral, dois Assessores, dois Assistentes de Educação e três Assistentes Técnico-Pedagógicos. Todos possuem cursos de especialização. O corpo docente é formado por 63 professores, sendo 28 efetivos e 35 admitidos em caráter temporário, a maior parte com formação em nível de pós-graduação.

b) Condições de trabalho

As salas de aulas têm as condições básicas de trabalho, são climatizadas e possuem projetor multimídia e acesso à internet. Também são disponibilizados, mediante agendamento, equipamentos multimídia, notebook, aparelhos de som e sala informatizada. Na sala dos professores, seis computadores encontram-se à disposição. As cópias são solicitadas por e-mail e realizadas na secretaria da escola. A biblioteca, embora reorganizada, ainda é pouco utilizada devido à falta de profissionais da área para atender aos estudantes e aos professores. O aperfeiçoamento do corpo docente ocorre durante o ano letivo, nos cursos de formação

continuada, promovidos pela SED, por meio de parcerias com outras instituições, nas reuniões/paradas pedagógicas, palestras e outras formas de interação dos docentes com novas práticas e propostas educacionais.

c) Atendimento aos pais e responsáveis

Os pais e responsáveis são informados, mediante comunicação da escola, sempre que há necessidade. Quando chegam à escola, são atendidos primeiramente na secretaria, que encaminha para atendimento na Coordenação ou Gestão da Escola, para informar, sugerir e propor soluções sobre o rendimento do aluno, bem como promover orientação em relação às atitudes comportamentais.

4.1.3 Dimensão Financeira

A maior parte da captação de recursos financeiros da escola é oriunda de verbas federais e programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas especificidades e Cartão por extenso (CPESC). Tais verbas são administradas pela Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo e Grêmios Estudantil, sendo aplicadas pela gestão da escola.

Outra fonte de recursos é proveniente das contribuições espontâneas dos alunos e, também, das rifas e festas comemorativas promovidas pela APP. Tais verbas são aplicadas em benefício da comunidade escolar, prezando por benfeitorias que melhorem as práticas pedagógicas. O planejamento para aplicação desses recursos é feito com base em um levantamento de dados, realizado por professores e alunos, sobre as prioridades e necessidades na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, bem como reparos em equipamentos e nas instalações físicas. Todas as tomadas de decisão financeiras, sobretudo com verbas públicas, são registradas e documentadas e a prestação de contas é colocada nos murais da escola e divulgada em reuniões e conselhos de classe participativos.

4.1.4 Dimensão Física

A Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda está localizada em um

terreno de 8.000 metros quadrados e possui uma área construída de 2.334 metros quadrados, dividida em treze salas de aula, uma sala de diretoria, uma secretaria escolar, uma sala de professores, uma sala de coordenação, dois pátios amplos, uma cozinha, um refeitório, um depósito, uma sala informatizada, uma sala multifuncional, uma biblioteca, um auditório, uma sala para AEE e uma sala para o administrativo e fotocópias. Na área externa, a escola possui atualmente uma quadra esportiva coberta, uma quadra de areia, um quiosque, uma área de convivência e um bicicletário.

4.1.5 Dimensão Pedagógica

De acordo com os documentos da escola, numa sociedade/escola democrática é pressuposta a participação de todos os envolvidos no processo educacional e no Projeto Político Pedagógico (PPP), que define o caminhar da escola. Os professores da unidade escolar devem fundamentar seus conteúdos curriculares e suas práticas com ênfase na Proposta Curricular de Santa Catarina, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), atentando-se à Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC/EM) e preocupando-se em proporcionar uma educação de qualidade.

Busca-se efetivar um currículo mais dinâmico e integrado, construir o planejamento contemplando as disciplinas organizadas em eixos, por meio de uma proposta interdisciplinar. As atividades, programas e projetos pedagógicos contemplam as diversidades, a sustentabilidade, a inclusão e a formação integral do estudante, a fim de proporcionar a compreensão sobre o mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, reflexões sobre desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, a planejar, a estabelecer metas, a serem autoconfiantes e persistentes em seus projetos presentes e futuros. Constam, no PPP da escola, orientações para o desenvolvimento dos seguintes projetos: Expo Science (projeto científico e aberto à comunidade), Honório (en) Cena (projeto cultural), Jogos Entre Salas (Projeto de interação e desportivo), De óleo no futuro e Compostagem.

A escola sofre com o desinteresse e baixo rendimento dos alunos principalmente na primeira etapa do Ensino Médio. Podemos notar nos seguintes índices, conforme os dados de 2017: Aprovação geral (62,07%), Reprovação (14,95%), Abandono (8,00%), e Transferidos (14,48%). O mesmo ocorre nos dados de 2018: Aprovação geral (68,62%), Reprovação (11,36%), Abandono (8,83%) e Transferidos (11,19%). No ENEM, no ano de 2018, a escola

obteve a 4ª colocação no município e poucos alunos inscritos.

A avaliação institucional de 2019 aponta para a necessidade de melhoria no desempenho e interesse dos alunos, tanto nas avaliações trimestrais quanto nos exames nacionais, e a urgência em fomentar ações de incentivo à leitura e à pesquisa. Também há a necessidade de estimular a participação dos alunos nas atividades dentro e fora da escola. Organizar espaços, priorizar atividades de dinâmicas, cooperativas, colaborativas, participativas, contemplar atividades físicas e recreativas para trabalhar as relações sociais. Do mesmo modo, deve-se promover rodas de conversa, teatros, palestras e oficinas com profissionais sobre temas como: ansiedade, bullying, depressão, gerando reflexões sobre temas alusivos às diversidades, entre outros assuntos pertinentes à adolescência.

Apontam-se, também, na avaliação institucional, ações no intuito de aprimorar o atendimento aos alunos com necessidades específicas e promover a inclusão, para aproximar os responsáveis dos alunos ao corpo docente, fomentar o conhecimento das especificidades atendidas e melhorar a comunicação e interação entre o professor regente, segundos professores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A avaliação da aprendizagem é definida de forma coletiva, respeitando a legislação vigente. E para melhorar os índices mencionados acima, a proposta dos documentos oficiais do estado de Santa Catarina e do PPP da escola sugere a manutenção e aprimoramento do Conselho de Classe Participativo, pois todos os envolvidos devem analisar, avaliar, discutir o ensino-aprendizagem das turmas durante o trimestre, identificar as dificuldades e propor novas alternativas a fim de estabelecer metas e desafios a serem superados no trimestre seguinte. Há, também, a sugestão de integrar ao momento de conselho de classe participativo de cada turma, uma reunião com os responsáveis dos alunos, bem como a execução de uma avaliação institucional realizada pelos pais e/ou responsáveis e professores.

Os pais e/ou responsáveis são informados sobre as atividades da escola mediante comunicação impressa e publicações nas mídias sociais. Dúvidas quanto ao desempenho escolar de seus filhos(as) são esclarecidas durante os conselhos de classe participativos, na entrega de boletins e no acompanhamento por meio do estudante on-line e sistema na palma da mão.

4.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

Os primeiros registros de Conselho de Classe Participativo na EEB Prof. Honório Miranda têm início em 2008, de acordo com entrevista realizada com a equipe pedagógica atuante na época e documentos normativos da escola. As profissionais em questão, orientadora pedagógica e assistente técnico-pedagógica, ingressaram na EEB Prof. Honório Miranda em 2007 e, a partir de 2008, iniciaram um trabalho voltado ao entendimento do que ocorria em sala de aula na visão dos estudantes, dos professores e dos pais. O foco era entender como essa tríade culminaria positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, como o processo foi construído de forma intuitiva pela equipe pedagógica, algumas experiências foram feitas, processos foram corrigidos e melhorados ao longo dos anos. Entre 2008 e 2012, usou-se uma dinâmica de conselho de classe por turma e em cada sala de aula. Organizavam-se cronogramas para cada período de aula (matutino, vespertino e noturno), sendo que cada turma tinha o seu tempo exclusivo de conselho de classe participativo. Em média, o tempo destinado era de uma hora-aula e consistia numa reunião da turma com seus professores, equipe pedagógica e os responsáveis dos estudantes que pudessem estar presentes. A organização do tempo em escala, conforme cronograma, visava um momento democrático, em que todos os envolvidos pudessem falar, relatar fatos ocorridos e participar ativamente daquele momento.

Para que todos os professores pudessem estar presentes naquele momento exclusivo com determinada turma, tendo em vista que o conselho ocorria em horário de aula, cada professor que estivesse lecionando em outra turma, durante aquele determinado período, deveria deixar uma atividade, sob a supervisão da equipe pedagógica e da direção da escola, e se dirigir à sala de aula que estivesse em Conselho de Classe. Nesse momento, havia uma apresentação individual dos professores e uma conversa geral sobre o perfil da turma. Os responsáveis dos estudantes que estivessem presentes, sentados ao lado de seus filhos, também podiam se apresentar e falar sobre aspectos gerais observados na turma. À medida que determinado estudante era citado, analisado e avaliado, não tendo nada mais a declarar ou questionar, o responsável presente era dispensado e a dinâmica seguia.

Esse momento de conselho de classe na sala de aula da turma, com a presença dos responsáveis, dos alunos e dos professores, tornou-se rico para a equipe pedagógica e aconteceu

por alguns anos, permitindo troca de ideias, relatos de percepções positivas ou negativas sobre determinadas disciplinas e determinados professores, bem como análises comportamentais da turma como um todo ou mesmo do aluno de forma individual. Todo o processo era registrado em ata pela equipe pedagógica. Tal registro era feito no caderno da turma⁷. Além disso, havia também uma ficha técnica preenchida pelo professor regente⁸ daquela turma, na qual havia a possibilidade de informar nomes de estudantes faltosos, indisciplinados, que necessitavam de auxílio por dificuldades de aprendizagem, entre outras especificidades.

Com o passar do tempo, verificou-se, por meio dos registros e, também, a partir das percepções da equipe pedagógica, que apontamentos feitos por parte dos estudantes e dos responsáveis como, por exemplo, notas baixas em determinada disciplina, dificuldade de entendimento de determinado conteúdo, indisciplinada em determinado momento, eram recorrentes nos Conselhos de Classe Participativos. Além disso, os responsáveis que se faziam presentes eram, geralmente, de estudantes com bom aproveitamento, o que era bastante positivo. Contudo, ressaltava-se a importância de trazer ou de estimular mais a participação dos responsáveis pelos estudantes com desempenho baixo, dificuldades de aprendizagem e outros possíveis problemas escolares.

Nesse sentido, diante da necessidade de apresentar mais dados estatísticos, com o objetivo de estimular a maior participação dos responsáveis e dos próprios alunos, decidiu-se iniciar a tabulação dos dados, como notas abaixo ou acima da média, rendimento nas disciplinas, tanto individualmente quanto por turma. Esse procedimento era extremamente trabalhoso, feito pela equipe pedagógica, demandando tempo extra de trabalho para sua conclusão. Entretanto, foi a partir da tabulação dos dados em tabelas e gráficos, apresentados em sala de aula para cada turma, nos momentos de Conselho de Classe Participativo, que foi possível identificar problemas pontuais ou mesmo em disciplinas específicas.

Foi justamente a partir das análises dos dados tabulados e dos apontamentos

⁷ O caderno de turma, instrumento implantado pela escola e utilizado atualmente, é usado para registrar toda reunião realizada com pais e estudantes, com professores e turma, com a turma ou com os estudantes individualmente. Trata-se de um caderno para cada turma da escola que fica de posse da equipe pedagógica. Nele, constam todos os encaminhamentos, as recomendações/orientações feitas e, geralmente, levam as assinaturas dos envolvidos. Os cadernos são mantidos na escola pelo prazo de cinco anos e depois são devidamente descartados.

⁸ É denominado professor regente, aquele professor escolhido pelos estudantes no início do ano letivo como o responsável por apresentar e representar a turma em dias de Conselho de Classe Participativo, bem como fazer o repasse de informações durante o ano letivo. O professor regente é tido como o professor responsável pela participação da turma em todos os eventos realizados na escola.

recorrentes das turmas sobre determinadas dificuldades que a equipe pedagógica decidiu implantar o chamado Pré-conselho de Classe⁹. Nesse processo, ocorreu, também, uma aproximação ainda maior entre equipe pedagógica, equipe diretiva e estudantes. O Pré-conselho de Classe ocorria no formato de conversa entre a direção, a equipe pedagógica e a turma, que apontava percepções específicas positivas e negativas sobre as aulas, o ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, os ambientes, a gestão, a escola como um todo. Além disso, a própria turma fazia uma autocrítica, citando seus casos de indisciplina, faltas, dificuldades e impasses pontuais.

Ao longo do procedimento de implantação do Pré-Conselho de Classe, visando à melhoria do Conselho de Classe Participativo, todas as informações coletadas em sala de aula eram registradas em ata, a qual tinha características de ficha, inicialmente preenchida pelo professor regente da turma. Essa ata era lida na hora do Conselho de Classe Participativo, com pais, responsáveis e estudantes. Obviamente, ao registrar a ata do Pré-Conselho de Classe, havia cuidado por parte de quem estava escrevendo para que nomes e ocorrências muito específicas fossem preservados, de modo a não expor os estudantes. A ata trazia aspectos gerais destacados pela turma. Tanto a direção quanto a equipe pedagógica, trabalhando de forma conjunta, apoiavam-se nesses relatos registrados nos Pré-conselhos para reuniões individuais e *feedbacks* com os professores, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Todo o procedimento adotado pela escola para que o Pré-Conselho e o Conselho de Classe Participativo funcionassem adequadamente eram trabalhosos, afinal, cada documento era escrito manualmente e tomou proporções cada vez mais refinadas. Considerando que tudo era feito por duas ou três pessoas da equipe pedagógica, por volta de 2013, a escola decidiu testar e implantar um sistema de Pré-Conselho via formulário eletrônico¹⁰. Tal processo otimizava o tempo de planilhamento e tabulação dos dados, permitindo um *feedback* mais rápido para os professores e suas disciplinas e, conseqüentemente, possibilitou melhorias na efetivação dos conselhos de classe participativos ainda no mesmo período letivo.

Os formulários eletrônicos foram elaborados, a partir de 2013, pela equipe pedagógica e diretiva da época, sempre buscando perguntas que gerassem respostas reais,

⁹ O Pré-conselho de Classe, de acordo com o observado nas atas e no registro dos cadernos de turma, levantava informações referentes a cada disciplina, dificuldades de ensino-aprendizagem, pontos positivos e negativos da turma, dificuldades encontradas no bimestre e metas a serem trabalhadas no bimestre seguinte.

¹⁰ Esse formulário eletrônico, por vezes, era administrado em conjunto com a avaliação institucional ou constituía-se como parte dela.

consistentes e anônimas. O aluno, individualmente, acessava um link e respondia questões de identificação cadastral, como idade, série, tempo de vivência na escola, bem como questões socioeconômicas e, por fim, questões sobre as disciplinas e sobre a estrutura da escola como um todo. Com esse sistema de coleta, as respostas, tanto individuais como por turmas, bem como a síntese geral, passaram a ser organizadas e acessadas pela equipe diretiva e pedagógica, de forma dinâmica, o que facilitou, sobremaneira, a análise dos dados para a tomada de decisões.

Ao longo dos anos e, principalmente, com a implantação do Pré-Conselho via formulário eletrônico, a dificuldade de aceitação, por parte dos professores, de algumas opiniões dos estudantes, principalmente as feitas em tom de crítica à sua didática e aos métodos de avaliação, foram diminuindo. Isso porque o Pré-conselho via formulário eletrônico eximia a equipe pedagógica de qualquer interferência tendenciosa nos registros das respostas, tornando o *feedback* mais transparente e objetivo. Por vezes, os professores receberam devolutivas extremamente positivas e tiveram seu trabalho reconhecido por elevado percentual de estudantes da escola.

Na gestão de 2016, a dinâmica do Conselho de Classe tomou uma forma consistente e, desde então, vem ocorrendo dessa forma. Tornou-se essencial juntar todos os processos feitos desde o início e colocá-los em prática ao longo do ano letivo. Nesse sentido, o conselho de classe participativo foi organizado da seguinte forma: 1) Realização do pré-conselho de classe em sala de aula no primeiro semestre do ano, entre professor regente e turma; 2) Realização do pré-conselho de classe, em cada turma, entre a equipe pedagógica e a turma; 3) O Conselho de Classe Participativo entre estudantes, professores e responsáveis para exposição dos levantamentos realizados anteriormente, discussão e tomada de decisões. No segundo semestre letivo, ocorria novamente um Pré-conselho de Classe no formato de coleta de dados por meio do formulário eletrônico e, após a sistematização dos dados, a realização do Conselho de Classe Participativo entre estudantes, professores e responsáveis. Todos esses processos foram registrados em ata, anexados com as fichas do Conselho de Classe que avaliavam notas e desempenho dos estudantes por disciplina. As atas dos Conselhos de Classe Participativos eram escaneadas e colocadas no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC). Os modelos de atas adotados em Pré-conselho de classe e no Conselho de Classe Participativo constam nos anexos.

Para melhor elucidar a dinâmica do Conselho de Classe Participativo na EEB

Professor Honório Miranda até o final de 2019, organizamos as etapas de desenvolvimento no texto a seguir:

1. Inicia-se a reunião com a gestão da escola dando boas-vindas aos estudantes e familiares e alguns recados de cunho mais geral como a prestação de contas, eventos e projetos a serem realizados pela escola, reuniões de APP e CDE, bem como o reforço ao cumprimento das regras construídas coletivamente;
2. O estudante representante de turma é convidado a ler a ata de Pré-conselho realizada pela equipe pedagógica ou pelo professor regente com a turma. A ata contém um perfil da turma, trazendo pontos positivos e negativos de forma geral, bem como contribuições dos estudantes para melhoria dos aspectos de ensino-aprendizagem referentes aos professores e estudantes. Também apresenta uma meta estabelecida pela turma para ser alcançada no bimestre seguinte;
3. Após a leitura, o professor regente tece comentários sobre a turma e convida os demais professores para contribuir;
4. Em seguida, o representante da equipe pedagógica faz um convite para a participação dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes;
5. Após a contribuição dos pais, o representante da equipe pedagógica se direciona aos estudantes perguntando se têm algo a mais que queiram registrar;
6. Dando continuidade, o representante da equipe pedagógica projeta o desempenho da turma que contém o quantitativo de estudantes com desempenho insatisfatório. A equipe pedagógica se divide no acompanhamento de informações nos documentos reunidos para o momento, a saber, o caderno do representante de turma¹¹, o caderno da turma, o registro de chegadas tardias e a planilha de notas, documento extraído do sistema online que traz uma visão global do rendimento de cada estudante em cada disciplina;
7. Os estudantes são chamados nominalmente, parabenizados e orientados em quais disciplinas e aspectos precisam melhorar. Nesse momento, os professores realizam

¹¹ No início do ano letivo, após a escolha dos regentes de turma, são escolhidos, por intermédio do regente de turma, os representantes de turma. Estes eram orientados a reunir informações dos acontecimentos em sala de aula no caderno de turma. Esses acontecimentos estavam relacionados a comportamentos indesejados de seus colegas, mas também a tarefas e acordos, realizados entre regentes e estudantes ou entre equipe pedagógica e estudantes. Na abertura do caderno de turma constavam os direitos e deveres dos estudantes e a organização das atividades da escola como o calendário de provas, por exemplo.

comentários relacionados aos conteúdos e possibilidades de recuperação paralela, destacam percepções positivas do estudante em sala de aula, bem como dão dicas de estudo e organização;

8. Após serem chamados, os estudantes e responsáveis são liberados, assinando a ata do conselho ao sair da sala;
9. Em situações delicadas de aprendizagem, os estudantes e seus responsáveis são convidados a permanecer e, individualmente, os professores e a equipe pedagógica realizam acordos referentes à recuperação paralela e encaminhamentos ao sistema de saúde. Normalmente, os pais são convidados a vir à escola em outro momento para que as devidas orientações sejam realizadas, visto que o momento do conselho de classe é limitado. Esse momento de conversa com os responsáveis, posterior ao Conselho de Classe Participativo, é denominado de Pós-conselho;
10. Após a chamada de todos os estudantes, professores e equipe pedagógica tecem mais alguns comentários, bem como acordam atitudes didático-pedagógicas para a melhoria do desempenho da turma;
11. Na sequência, a reunião é encerrada e a ata é assinada por todos os presentes.
12. As reuniões do conselho têm, em média, duração de sessenta minutos e ocorrem uma vez a cada bimestre.

A organização das datas e do tempo destinados a cada turma no momento do Conselho de Classe Participativo era elaborada pela equipe gestora em diálogo com a equipe pedagógica que, em comum acordo, organizavam comunicados (bilhetes) para serem entregues às famílias por intermédio dos estudantes. Na semana anterior ao Conselho, a equipe gestora e pedagógica se dirigia às salas para conversar com os estudantes sobre a importância da participação destes e de seus responsáveis no Conselho de Classe Participativo. Uma cópia do bilhete era entregue a cada estudante que tinha como responsabilidade repassar a informação aos seus pais ou responsáveis. Os professores regentes recebiam a incumbência de motivar a sua turma a participar do momento. Essa organização pode ser melhor observada na imagem do bilhete enviado às famílias no ano de 2017:

Figura 1 – Organização das datas e horários do Conselho de Classe Participativo – 2017



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HONÓRIO MIRANDA
 Rua: São Pedro, 158 - Fone (047) 3378-8392
 E-mail: eebhonoriomiranda@sed.sc.gov.br
 BAIRRO - Centro - 89110-082 - Gaspar - Santa Catarina

Senhores pais ou responsável,

Ressaltamos que nos dias **02, 03 e 04/10/2017 - para o período matutino e 03 e 04/10 - para os períodos vespertino e noturno, não haverá aulas.** Devido ao **Conselho de Classe com a participação** da direção, coordenadores (ATP), secretária (AE), professores, **alunos e pais.** Para que este Conselho alcance seus objetivos, faz-se necessária sua presença.

Segue abaixo a tabela com os dias e horários da turma onde seu filho(a) estuda:

02/10 – MATUTINO.	02/10 – VESPERTINO	02/10 – NOTURNO
1M01 – 7h20min	Aula Normal	Aula Normal
1M02 – 8h20min	Aula Normal	Aula Normal
1M03 – 9h20min	Aula Normal	Aula Normal
1M04 – 10h20min	Aula Normal	Aula Normal
03/10 – MATUTINO.	03/10 – VESPERTINO	03/10 – NOTURNO
1M05 – 07h20min	1M06 – 13h30min	1M11 – 18h30min
2M01 – 08h20min	1M07 – 14h30min	1M12 – 19h20min
2M02 – 09h20min	1M08 – 15h30min	2M08 – 20h10min
2M03 – 10h20min	1M09 – 16h30min	2M09 – 21h00min
04/10 – MATUTINO.	04/10 – VESPERTINO	04/10 – NOTURNO
2M04 – 07h20 min	1M10 – 13h30min	2M10 – 18h30min
3M01 – 08h20 min	2M05 – 14h20min	3M05 – 19h20min
3M02 – 09h20 min	2M06 – 15h10min	3M06 – 20h10min
3M03 – 10h20 min	2M07 – 16h00min	3M07 – 21h00min
	3M04 – 16h50min	

Contamos com a sua presença!
 Atenciosamente,
 Equipe Gestora

Fonte: elaborado por EEB Professor Honório Miranda, 2017.

Cabe ressaltar que, de acordo com as entrevistadas, foi em decorrência da melhoria do sistema de Conselho de Classe Participativo, da implantação do Pré-Conselho de Classe e das reuniões de *feedback* com os professores que surgiu a necessidade de melhorar, também, o processo de avaliação da escola. Percebeu-se que um dos focos de reclamações e impasses na

relação estudantes, responsáveis e escola era justamente a forma como os estudantes eram avaliados, os resultados pouco satisfatórios em algumas disciplinas, a inconsistência entre o que era ensinado e o que era avaliado, entre outros pontos, no quesito avaliação. Foi então que, em meados de 2010, a escola definiu normativas para avaliações em formato de prova, estipulando cronogramas de dias para disciplinas, quantidade de questões por prova, pesos de notas para provas e para trabalhos, instrumentos de recuperação de conteúdos, entre outras regras que resultaram numa melhoria nos rendimentos dos estudantes e maior seriedade no processo ensino-aprendizagem e avaliação.

Segundo a orientadora educacional e a assistente técnico-pedagógica entrevistadas, a EEB Professor Honório Miranda, por vezes, foi referência em relação à dinâmica de Conselho de Classe Participativo na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau, à qual pertence. Por meio dos relatos e registros, é perceptível a evolução das condições de trabalho, de ensino-aprendizagem após os Conselhos de Classe Participativos, especialmente no sentido de aproximar as famílias da escola, os professores dos estudantes e vice-versa, bem como a direção de todo esse processo, visto que o número de participantes aumentava ano a ano. Ao tratar o processo de Conselho de Classe Participativo com seriedade, embasado em dados empíricos, coletados em sala de aula ou por meio de formulários eletrônicos, perpassando pelos registros de notas, positivities ou dificuldades registradas em ata, a equipe pedagógica da escola passou a ter mais autonomia e clareza para a tomada de decisões e encaminhamentos necessários.

Observou-se, contudo, que, nos registros da ata de avaliação final do ano letivo de 2019, com a participação da equipe gestora, equipe pedagógica e professores, ao realizar a reavaliação do Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação, como de costume, foram levantadas questões relacionadas à falta de tempo no Conselho de Classe Participativo para maior participação dos estudantes e seus responsáveis, bem como para que os professores possam dialogar sobre questões individuais dos estudantes que surgiam durante a realização do Conselho, algo para se aprimorar.

4.2.1 O que revelam os documentos de registro dos Pré-conselhos e Conselhos de Classe Participativos?

Para subsidiar, registrar, fazer encaminhamentos e coordenar as atividades do Conselho de Classe Participativo, eram utilizadas duas atas: a do Pré-conselho, realizado em

sala com os estudantes pela equipe pedagógica e a do Conselho propriamente dito, com a participação da comunidade escolar. Nossa intenção, neste item, é apenas demonstrar a organização dos documentos de registro levando em consideração suas características e evolução na trajetória da dinâmica, tendo em vista a influência que os documentos de registro podem exercer na condução do Conselho de Classe Participativo.

Figura 2 - Ata de Pré-conselho do ano de 2017 (recorte)

Alunos Faltosos: _____
 Alunos que atrapalham as aulas _____

Com relação as aulas ministradas em cada disciplina, indique E (excelente), B (boa), R (regular) ou I (insuficiente)

DISCIPLINA	AVALIAÇÃO	MOTIVO
Artes		
Biologia		
Ed. Física		
Espanhol		
Filosofia		
Física		
Geografia		
História		
Inglês		
Língua Portuguesa		
Matemática		
Química		
Sociologia		

Fonte: elaborado por EEB Professor Honório Miranda, 2017.

Analisando o modelo de ata de Pré-conselho, já no início encontramos elementos que nos remetem a uma pedagogia tradicional e disciplinadora no sentido de que a turma, sendo questionada pela equipe pedagógica, deve apontar alunos faltosos, indisciplinados ou que atrapalham as aulas. Tais elementos que não corroboram com uma atuação democrática e participativa e podem gerar uma marginalização, acentuando a exclusão. De igual forma, seguindo na estrutura da ata, observamos uma avaliação classificatória das aulas ministradas nas disciplinas, organizada por conceitos: excelente, bom, regular e insuficiente. A ata também traz uma autoavaliação da turma, da equipe gestora, dos demais profissionais da escola, bem como do espaço físico e infraestrutura.

Figura 3 - Ata do Conselho de Classe Participativo do ano de 2016 (recorte)

Alunos com problemas de Indisciplina/Atitudes		
Aluno (a)	Descrição das atitudes comportamentais	Chamar os Pais/Responsáveis ou Conselho Disciplinar

Alunos com dificuldades de Aprendizagem		
Aluno (a)	Leitura/Copista/Interpretação/Cálculo	Quais os Encaminhamentos

Fonte: elaborado por EEB Professor Honório Miranda, 2017.

Seguindo nossas considerações acerca dos documentos de registro da escola, observamos, na ata de Conselho de Classe Participativo, a preocupação em fazer uma distinção entre os estudantes classificados como indisciplinados daqueles com dificuldades de aprendizagem, bem como os encaminhamentos que deverão ser realizados pela equipe pedagógica no Pós-conselho. Há, também, um campo para registro do parecer da turma, as dificuldades encontradas no bimestre e as metas a serem alcançadas no bimestre seguinte.

Figura 4 - Ata do Conselho de Classe Participativo do ano de 2017

TURMA: _____ **TURNO:** _____ **Nº de Alunos** _____

Aos _____ dias do mês de _____ do corrente ano, reuniu-se no turno _____, nas dependências da Escola: Direção, Especialistas, ATP, AES, Professores, Alunos e Pais para a realização do Conselho de Classe.

O parecer da Turma: _____

Dificuldades Encontradas no Bimestre: _____

Metas a serem trabalhadas no _____ bimestre: _____

Alunos com Dificuldades de Aprendizagem/Reavaliados pelo Conselho de Classe(CC)

Aluno (a)	Justificativa	BIO	MAT	GEO	HIS	EFI	LEE	LEI	LPL	SOC	FIS	QUI	FIL	ART

Legenda

1. Realizou as atividades e avaliações;
2. Assiduidade/Pontualidade ;
3. Participação das atividades extraclasse.
4. Estimular para novas oportunida de estudo.

Fonte: elaborado por EEB Professor Honório Miranda, 2017.

Observa-se, na imagem acima, que a ata do Conselho de Classe Participativo do ano de 2017 demonstra uma preocupação em delimitar os registros e a avaliação, trazendo uma legenda com quatro itens: 1. Realizou as atividades e avaliações; 2. Assiduidade/Pontualidade; 3. Participação das atividades extraclasse; e, 4. Estimular para novas oportunidades de estudo. Os itens servem para justificar a promoção ou reavaliação do estudante com dificuldade de aprendizagem, a partir de uma pontuação dada diretamente na sua média final. De acordo com Luckesi (2011, p. 274),

[...] fica evidente que não podemos praticar a avaliação sem termos clareza do projeto pedagógico de ação - da teoria - que oferece os contornos de nosso ato avaliativo. Nessa circunstância, caso tenhamos uma teoria da aprendizagem fundada no comportamentalismo - segundo o qual o ser humano age com base nos condicionamentos externos de suas condutas -, a avaliação estará a serviço dela.

Sendo assim, se a teoria que orienta a nossa ação for uma pedagogia crítico/transformadora com vistas a uma formação plena do estudante para o exercício da cidadania e transformação da sociedade, é preciso que os instrumentos utilizados não se deem de forma alienada, mas a partir de uma consciência crítica de avaliação e que estejam alicerçados em princípios educativos orientados ao desenvolvimento de atitudes e valores democrático-participativos. Segundo Luckesi (2011, p. 275),

A avaliação deve ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve. A teoria educativa que dá forma ao projeto político-pedagógico da escola, no que se refere a avaliação, de um lado, orienta a coleta de dados, e de outro, serve de critério para a qualificação dos resultados obtidos.

Nesse sentido, além dos instrumentos de avaliação, o projeto político pedagógico deve corroborar orientando a prática pedagógica para que esta não se torne “cativa de um senso comum pedagógico dominante” (LUCKESI, 2011, p. 274).

5 LIMITES E POSSIBILIDADES: A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, abordamos os resultados da coleta de dados realizada por meio do questionário on-line via plataforma *Google forms*, enviado a cinquenta (50) estudantes egressos, dos anos de 2016 a 2019, da EEB Professor Honório Miranda. O questionário objetivou caracterizar o perfil dos egressos, com perguntas objetivas e subjetivas, que versaram sobre a participação dos estudantes nos Conselhos de Classe Participativos realizados no período de 2016 a 2019, sobre o que compreendem por gestão democrática e participativa e como entendem/percebem a contribuição do modelo de Conselho de Classe Participativo na sua formação.

Diante dos desafios pessoais e coletivos que tivemos de enfrentar na pandemia, em virtude da Covid 19, decidimos utilizar o questionário on-line como instrumento de coleta de dados. Chegamos à conclusão de que, mesmo não sendo a intenção inicial, essa foi uma maneira de dar, aos sujeitos da pesquisa, tranquilidade para responder no tempo e no espaço que lhes fosse mais confortável. Percebemos que os egressos demonstraram maturidade e senso crítico ao responder o questionário. Também, por não estarem mais na escola, tiveram o distanciamento necessário para perceber os limites e as possibilidades da gestão escolar e do Conselho de Classe Participativo, bem como avaliar as contribuições para o seu processo de formação.

Outros instrumentos de coleta de dados utilizados foram os cadernos de turma do ano de 2019 e os modelos de atas dos Conselhos de Classe Participativos dos anos de 2016 e 2017, com um intuito de compreender a evolução da dinâmica do Conselho de Classe Participativo. Os documentos de registro utilizados constam, na íntegra, em anexo.

Dos cinquenta estudantes que receberam o link do formulário, vinte e sete (27) responderam, o que corresponde a 54% da amostra. Mesmo que nossa expectativa fosse a de receber mais questionários, as devolutivas apresentaram recorrência nas respostas e se mostraram ricas em seus comentários, o que nos permitiu fazer a análise dos dados em discussão com os autores que proporcionaram fundamentação teórica a este estudo. A análise e a discussão tiveram em vista as necessidades que se colocam à formação dos estudantes para a sociedade, para a sua atuação como sujeitos que contribuem e se comprometem com a

transformação social, papel fundamental da escola em uma perspectiva transformadora/crítica (SAVIANI, 1992).

O convite para participar da pesquisa foi realizado por meio de grupos de WhatsApp, nos quais o link do questionário foi postado, acompanhado de mensagem de voz explicando os objetivos da pesquisa, a importância e a relevância da participação dos egressos. Dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também foram sanadas por mensagens de voz e texto. O termo constava na abertura do questionário e o consentimento era prerrogativa para prosseguir respondendo-o.

As respostas das 27 perguntas são apresentadas na ordem em que aparecem no questionário e os participantes da pesquisa não são identificados com o objetivo de preservar suas identidades. A análise é realizada a partir do agrupamento das temáticas expressas nos subtítulos “GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO: qual a compreensão dos estudantes egressos?”; “CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO E AVALIAÇÃO: o que revelam os dados?”; e “LIMITES E POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES: o Conselho de Classe Participativo para além dos muros da escola”.

As primeiras quatro perguntas do questionário objetivaram traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa em relação à idade, ao gênero e ao ano de conclusão no Ensino Médio na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda. Os participantes da pesquisa têm entre 19 e 23 anos de idade, sendo que 63% são do gênero feminino; 33,3% do gênero masculino e 3,7% responderam ser de outro gênero. Sobre o ano de conclusão, 44,4% concluíram o Ensino Médio na escola em 2019; 22,2% em 2018; 14,8% em 2017 e 18,5% em 2016. O fato de a maioria dos concluintes ser do ano de 2019 contribuiu para uma avaliação mais ampla e global do estudo, pois os formandos desse ano puderam participar de uma dinâmica de Conselho de Classe Participativo mais consolidada, visto que, como construção coletiva, o processo de trabalho pedagógico, as etapas e os instrumentos de registro foram aprimorados com o passar dos anos, conforme a descrição realizada no capítulo anterior.

Nessa descrição da evolução do Conselho de Classe ao Conselho de Classe Participativo, é perceptível o entendimento e esforço das equipes gestoras, desde o início da prática em 2008, em pôr em evidência o ato pedagógico, na medida em que colocavam o administrativo a serviço do pedagógico como acentua a discussão que trouxemos em Paro (2015). A gestão, nesse sentido, tem caráter mediador e se torna eficiente quando tem em vista o processo pedagógico. E, para alcançar os objetivos, é preciso coordenar o esforço humano

coletivo, ao que Paro (2015) também denomina de recursos subjetivos, com todos os seus conflitos, vontades e interesses.

Outra característica a destacar, diz respeito ao esforço das equipes gestora e pedagógica em dar voz aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, portanto, ensinar democracia, pois esta, como atividade política, consiste na convivência entre sujeitos que se afirmam como sujeitos (PARO, 2015). Como condição para o exercício da cidadania, a escola deve ser o lugar em que os estudantes têm oportunidade de exercer a democracia “mediante formas de participação, capacitação para tomar iniciativas, discussão pública de pontos de vista, processos organizados de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2018, p. 158). Nesse sentido, a próxima seção será dedicada à discussão dos elementos da gestão democrática participativa, buscando analisar como os estudantes enxergam a sua participação e as contribuições desse modelo de gestão.

5.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO: QUAL A COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES EGRESSOS?

A democracia, como princípio educativo, pressupõe a participação de todos os envolvidos e deve permear as relações pedagógicas dentro e fora da sala de aula. De acordo com Libâneo (2012, p. 450), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões”. Sendo assim, nesta seção, buscamos analisar a compreensão dos estudantes egressos acerca da gestão democrática participativa; seu papel em relação a esse modelo de gestão; se o modelo de gestão adotado pela escola nos anos de 2016 a 2019 pode ser considerado democrático e participativo; e, se houve contribuições para a formação cidadã dos estudantes decorrentes do modelo.

No intuito de levantar dados sobre o que os estudantes compreendem por gestão democrática, oferecemos aos estudantes, na questão 5, opções de respostas em que eles poderiam assinalar mais de uma alternativa. Desses, 70,4% assinalaram a opção “Ambiente de gestão escolar em que as decisões são tomadas em consenso com a comunidade estudantil”; 63% responderam “Ambiente de gestão escolar no qual você tem meios para dar a sua opinião”; 40,7% marcaram “Ambiente de gestão em que você se sente à vontade para contribuir”. Não houve respostas para “Ambiente de gestão sem comunicação” e “Ambiente de gestão no qual

as decisões são apenas comunicadas”.

Quando questionados sobre o seu papel na gestão democrática escolar, e com a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, obtivemos os seguintes resultados: 55,6% dos respondentes assinalaram a alternativa “Participar nas diversas atividades realizadas na escola: eventos festivos, culturais e científicos”; 63% assinalaram “Discutir os problemas relacionados à escola”; 81,5% “Participar da tomada de decisões e comprometer-se em apoiar e acompanhar a execução delas”; 40,7% “Acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos que a escola recebe do estado”; 40,7% “Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola”; 44,4% “Eleger um gestor votando no plano de gestão escolar”; 29,6% “Participar do Grêmio Estudantil”; 63% “Participar das aulas”; 66,7% “Participar do Conselho de Classe e opinar sobre o aproveitamento escolar”; 66,7% “Participar do Conselho de Classe opinando sobre o ensino-aprendizagem e comprometendo-se com os resultados”; 66,7% “Incentivar a participação da comunidade escolar (pais/responsáveis, professores e estudantes) na tomada de decisões”.

A gestão escolar participativa assenta-se na compreensão dos objetivos educacionais concebidos e assumidos por todos e depende das relações subjetivas no contexto escolar para que sejam alcançados. As respostas dos estudantes egressos demonstram que eles reconhecem essa prerrogativa inerente à gestão democrática, bem como os mecanismos de participação na tomada de decisões de forma coletiva, em que o indivíduo participante tem autonomia e se sente à vontade para se expressar.

Para compreender como os estudantes percebiam a gestão da escola entre os anos de 2016 a 2019, se era democrática e participativa, pedimos que comentassem sobre a temática, registrando o motivo (questão 8). Observamos que os comentários dos participantes refletem bem a percepção em relação à gestão quanto à transparência dos processos, com a abertura ao diálogo e a participação da comunidade escolar. Chama-nos a atenção o fato de relacionarem a gestão democrática escolar com a noção de pertencimento, trazendo o sentimento de orgulho e admiração pela escola. Citam, também, o plano de gestão escolar apresentado pelo diretor eleito, as reuniões de planejamento, a organização, a comunicação, o acesso à informação, mencionando a atuação dos Conselhos de Classe Participativos, conforme indicamos abaixo, nos excertos de algumas respostas dos participantes:

*“Era democrática e participativa pois regularmente tínhamos **reuniões** onde tínhamos pautas com assuntos escolares relacionados ao ensino, alunos, matérias, ideias de planejamento de conteúdos como também pautas inerentes à infraestrutura da escola como posteriormente bebedouros, laboratórios, ginásios, telhados e etc. Em suma, como **aluno, participava de várias reuniões**, então afirmo com clareza que a gestão da escola manteve-se participativa e democrática pelo meu tempo de estadia na escola”*

*“No meu tempo todas as **reuniões sobre mudanças** no ambiente escolar eram sempre **abertas à comunidade e pais dos alunos**”*

*“Para fazer da escola um lugar onde os alunos admiram e se orgulham, o primeiro passo é ter um gestão onde seja **organizada e pró-ativa** para que assim os estudantes sintam-se estimulados a participarem ativamente”*

*“Relembrando o cenário político em que estávamos em 2016, meu ano de formatura, acredito eu que a Gestão Escolar do colégio era democrática e participativa. A sua maneira, mas era sim. Podendo ser percebido nos inúmeros **eventos realizados para arrecadar fundos** que contavam com a **participação** dos alunos e dos professores. Bem como nas **reuniões de planejamento** realizadas pela direção, desde a preparação para as “eleições diretivas” e até mesmo nos conselhos de classe”*

*“Eles sempre nos permitiam **estar presentes**, nos mantinham informados sobre os assuntos, ela era sim democrática e participativa pois tinha o direito de estar opinando e participando das decisões tomadas”*

*“Eu como estudante sempre fui participativo e sempre tive a oportunidade de contribuir com a escola, havia **diálogo sempre com toda a comunidade escolar**. O Honório Miranda foi considerado a segunda casa e segunda família de muita gente nesse período”.*

*“Enquanto estudante sempre **participei, atuei na escola como presidente do Grêmio Estudantil**, a escola sempre foi muito aberta para opiniões e inclusão de ideias, os alunos sempre tiveram espaço para questionar, acompanhar e participar”*

*“A gestão sempre foi muito **comunicativa e democrática com os alunos**. Em todas as questões referentes a diversos assuntos os alunos, a comunidade e a escola **participavam**. Todos podiam participar de tudo e contribuir de alguma forma para algo se concretizar”*

*“Eu lembro de o **grêmio sempre estar envolvido** e pedir nossa opinião”*

*“Muito organizada e comprometida com os alunos e funcionários. Nos apresentavam o **plano de gestão** e nos deixavam à vontade para **opinar**”*

Os excertos das respostas dos egressos remetem-nos à concepção de participação trazida pelos autores e que pode ser expressa nesta citação de Libâneo (2012, p.450):

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação dos professores, alunos e pais.

Os estudantes deixam claro que lhes foram oferecidas oportunidades de participação em que podiam opinar e contribuir nos diversos assuntos escolares. Percebe-se que o clima organizacional da escola favoreceu a aproximação de toda a comunidade escolar, característica de uma gestão democrática que coordena as atividades de forma coletiva. Esse

esforço da gestão em promover a participação da comunidade representa uma luta pela transformação da sociedade. De acordo com Paro (2016, p. 26), “sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consciente e duradoura”. É preciso enfrentar cotidianamente os determinantes do autoritarismo que dificultam a participação efetiva na gestão escolar. Esse autoritarismo é o reflexo de uma sociedade autoritária, de uma tradição e organização política, cultural e social autoritária, daí o porquê dos inúmeros conflitos no interior das escolas, visto que a democracia vai no sentido oposto ao autoritarismo.

No entanto, as contradições da realidade social em que vivem os estudantes na escola pública “precisam ser aproveitadas como ponto de partida para a transformação social” (PARO, 2016, p. 26). Nesse sentido, percebemos que as respostas dos estudantes ainda nos remetem à participação vinculada a buscar soluções para os problemas relacionados às condições objetivas quando apontam para os inúmeros eventos a fim de melhorar a infraestrutura da escola. Tal dado traz uma preocupação e demonstra um descaso do Estado em relação à educação democrática que prega, visto que as APPs têm se ocupado em buscar recursos que deveriam ser providos pelo Estado. A qualidade da educação perpassa pela qualidade das condições objetivas do trabalho educativo, pelo acesso à informação e à cultura produzida historicamente. Nas palavras de Saviani (1992, p. 21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Outro apontamento que fazemos tem base nos excertos que nos remetem à participação como ato de concordar com a decisão já tomada, o que Lück (2011) classifica em participação como expressão verbal ou falsa participação e a participação como representação, quando ressaltam a atuação do grêmio estudantil dizendo lembrar que “o grêmio pedia opinião”. É sabido que os gestores tendem a se ocupar muito mais com as questões burocráticas relacionadas à administração escolar, à infraestrutura, à alimentação escolar, ao transporte, à limpeza, às prestações de contas dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola e tantas outras situações rotineiras que demandam sua atenção. Essa necessidade de atenção a esses afazeres, acaba por levar os gestores a, de certa maneira, optar por legitimar, por meio da participação como tomada de decisão ou mesmo representação, as escolhas e decisões discutidas apenas com a equipe gestora e pedagógica.

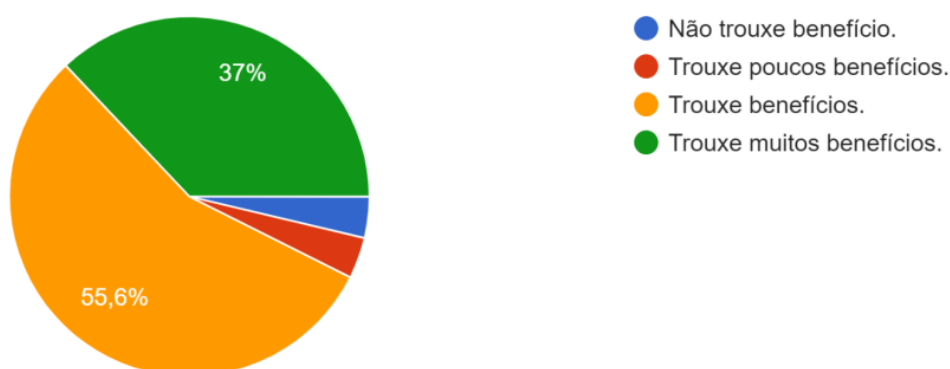
Para compreender de que forma os egressos participavam da gestão, oferecemos alternativas de respostas na questão 9. Os estudantes poderiam selecionar mais de uma

alternativa e, na questão 10, tecer comentários a respeito, o que optaram por não fazer. Dos respondentes, nenhum selecionou as alternativas “Não tinha nenhum papel e somente comparecia às aulas”; 40,7% “Aceitava as decisões da escola”; 40,7% “Questionava as decisões da escola”; 77,8% “Participava com minha opinião sempre que necessário” e 48,1% “Participava das decisões e me comprometia com elas”.

Parece-nos contraditório que 81,5% dos participantes da pesquisa, na pergunta 6, ao responderem sobre o seu papel na gestão democrática, tenham escolhido a opção “*Participar da tomada de decisões e comprometer-se em apoiar e acompanhar a execução delas*” e, quando questionados sobre a forma como participavam, a maioria dos egressos (77,8%) tenha escolhido a opção “*Participava com minha opinião sempre que necessário*” e não a alternativa “*Participava das decisões e me comprometia com elas*”. Observa-se aqui mais um elemento que corrobora com a discussão acerca da participação apenas como tomada de decisão ou a própria percepção de que os estudantes contribuem com a tomada de decisão. Contudo, mesmo que decidir de forma coletiva seja um princípio da participação, esta não pode prescindir da contribuição coletiva para a execução e a avaliação de todo o processo, que teve como ponto de partida as decisões conjuntas.

Sobre os benefícios do modelo de gestão da escola no período de 2016 a 2019, dos estudantes que responderam, 37% considerou que o modelo de gestão “*Trouxe muitos benefícios*”; 55,6 % “*Trouxe benefícios*” e 3,7% “*Não trouxe benefícios*” e 3,7% para a opção “*Trouxe poucos benefícios*”, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Os benefícios do modelo de gestão da escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

Solicitamos aos respondentes, na questão 12, que comentassem ou justificassem a resposta dada no item anterior. Os comentários expressam os benefícios percebidos referentes ao conhecimento sobre democracia que os estudantes aprendiam na prática; sobre a solução de problemas e conflitos em união com a comunidade escolar; sobre a contribuição para um ambiente escolar agradável e sobre o quanto os estudantes se sentiam mais integrados nas decisões da escola. Esses aspectos são destacados nos excertos de respostas dos participantes:

*“O maior benefício no meu ponto de vista é referente ao **conhecimento que o aluno já adquiria desde cedo sobre democracia**. Um outro benefício bem vigente é sobre **dar sua opinião e defender o seu posicionamento** sempre com educação e acreditando no melhor”.*

*“Era tudo **democrático**, todos podiam **opinar** e sempre **eram ouvidos**, isso gerava um ambiente escolar agradável, o que trazia muitos benefícios para a escola”.*

*“O número de alunos querendo estudar no Honório Miranda, a cada ano era maior. Foi um tempo de **gestão de qualidade**”.*

*“Trouxe muitos benefícios, pois uma **escola em conjunto com pais, alunos, gestão e demais órgãos escolares** lutavam para trazer melhorias e benefícios para a escola”.*

*“Trouxe diversos benefícios para mim como aluno e como pessoa; Por vezes, ouvir é melhor do que somente falar. **O conflito de ideias gera uma síntese quando há compreensão dos dois lados**. Por tal motivo, a escola obteve muitos benefícios, pois era dado voz a comunidade”.*

*“Trouxe benefícios e **até hoje nota-se diferença nas decisões tomadas lá atrás**”.*

*“Quanto mais eu **participava das decisões**, mais me sentia em casa e em um lugar onde era ouvida e tinha voz”.*

*“Ao meu ver trouxe muitos **benefícios**, pois ao retornar do meu intercâmbio, fui visitar a escola e para além da **estrutura física**, que melhorou muito em comparação a minha época, observei **alunos mais integrados nas decisões do colégio e até mesmo no convívio com os professores**”.*

Embora haja a contradição no entendimento e na percepção dos egressos acerca da participação, quando questionados sobre os benefícios do modelo de gestão da escola os egressos apontam que houve muitos benefícios. Os excertos das falas dos estudantes oferecem subsídios para inferir que os esforços empreendidos pela equipe gestora e pedagógica em prover meios de participação da comunidade escolar contribuíram para a melhoria da qualidade da educação na EEB Prof. Honório Miranda, bem como corroboraram com uma cultura organizacional mediada pelo diálogo, buscando favorecer a autonomia dos estudantes. Essa cultura organizacional, chamada por Libâneo (2012) de cultura instituinte, é criada e recriada pelos membros da escola nas relações que estabelecem e nas vivências cotidianas. É o que diferencia uma escola da outra e é expressa, também, por meio do currículo oculto.

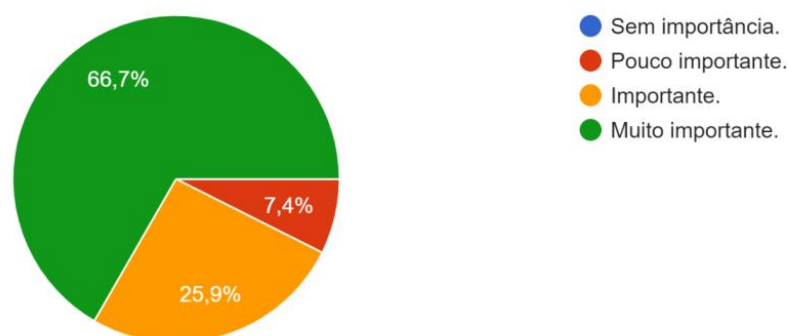
Na próxima seção, adentramos na análise dos dados acerca do Conselho de Classe Participativo no intuito de subsidiar a discussão sobre a contribuição dessa instância na formação cidadã dos estudantes.

5.2 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO E AVALIAÇÃO: O QUE REVELAM OS DADOS?

A gestão democrática escolar se constitui e se efetiva por meio da atuação das instâncias colegiadas de caráter deliberativo. O Conselho de Classe Participativo é a instância formalmente instituída que tem a prerrogativa de ser um espaço de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e da escola como um todo. De acordo com Cruz (2011, p. 9), “essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno”. Portanto, a avaliação no Conselho de Classe Participativo, na forma pedagógico-educativa, é aquela que não se detém apenas a uma simples ação burocrática de verificação e entrega de notas, faltas e comportamentos de determinados estudantes.

A fim de compreender elementos da atuação dessa instância na interpretação dos egressos, iniciamos uma série de questionamentos sobre o Conselho de Classe Participativo a partir da questão 13. Essa série abordou a importância do Conselho de Classe Participativo para o estudante. Observamos que 66,7% consideram-no “*muito importante*”; 25,9% consideram “*importante*”; 7,4% consideram “*pouco importante*”; e, nenhum dos participantes assinalou a opção “*sem importância*”.

Gráfico 2 – Sobre a importância do Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora.

A décima quarta questão solicitou aos respondentes que justificassem a escolha da alternativa da questão anterior. Como podemos observar nas respostas abaixo, a maioria afirmou que o momento do Conselho de Classe Participativo era importante para expor os problemas, avaliar, discutir e propor alternativas de melhorias no desempenho dos estudantes. Também abordaram a importância de ser realizado com atenção, compreensão e tranquilidade.

*“Era um momento em que podíamos **discutir nosso desempenho** durante o bimestre e assim melhorar ou então continuar no mesmo caminho”.*

*“A importância de **expor diversos pontos de vista**, traziam diversas possibilidades a serem exploradas, gerando benefícios e avanços pedagógicos”.*

*“Muito importante, pois nele podíamos **debater a situação dos alunos e ajudá-los a melhorar**”.*

*“Era onde nós ouvíamos uma **avaliação geral dos nossos professores** e sempre que necessário éramos corrigidos aonde estávamos falhando, de forma tranquila, nos fazendo entender a correção e assim **crescermos em nosso aprendizado**. Nós também tínhamos a **liberdade de avaliar nossos professores e questioná-los sempre**”.*

*“De extrema importância, os professores tinham a oportunidade de **discutir o desenvolvimento escolar e desempenho do aluno na presença tanto dos pais, quanto dos alunos**”.*

*“Conselho de classe é um momento para que os alunos possam aprender e conseqüentemente descobrir onde está **errando/acertando** e de alguma forma tentar melhorar ainda mais a situação que lhe envolve. É um momento que sem dúvidas é muito importante e decisivo para todos, e sempre precisa ser **feito com muita atenção e compreensão**”.*

*“O conselho de classe é uma ótima forma de **envolver a comunidade escolar**, pois embora os eventos sejam importantes, por inúmeras vezes, as escolas planejam um evento e infelizmente o número de pais e alunos que comparecem é infimo. O conselho de classe é um **momento de maior importância na presença tanto de responsável quanto na presença do aluno**, pois é nele que os responsáveis conversam e tomam conhecimento de como é o comportamento e o rendimento de seus filhos”*

*“Pois ali podíamos **manifestar nossas ideias**, entender o porquê de tais notas, e demais coisas que aconteciam. Era a nossa chance de **melhorar e mostrar que podíamos ser melhores ainda**”.*

*“Era importante, pois, trazer à tona **questões internas de convivência, comportamento e aproveitamento nas salas de aula**, trazia mudanças e melhorias para o ambiente escolar. A presença dos **pais** também era importante”.*

*“Porque assim facilitava **resolver e entender os problemas** relacionados ao **comportamento e aprendizado escolar**”.*

*“Pois era um debate e também um **feedback** sobre todos os assuntos da escola e uma forma onde todos podiam ser ouvidos sobre suas queixas e ter suas dúvidas respondidas”.*

*“Pois é o **espaço disponibilizado para que os estudantes tenham voz**, já que é natural pela nossa pouca idade que nos sintamos pouco representados e/ou ouvidos”.*

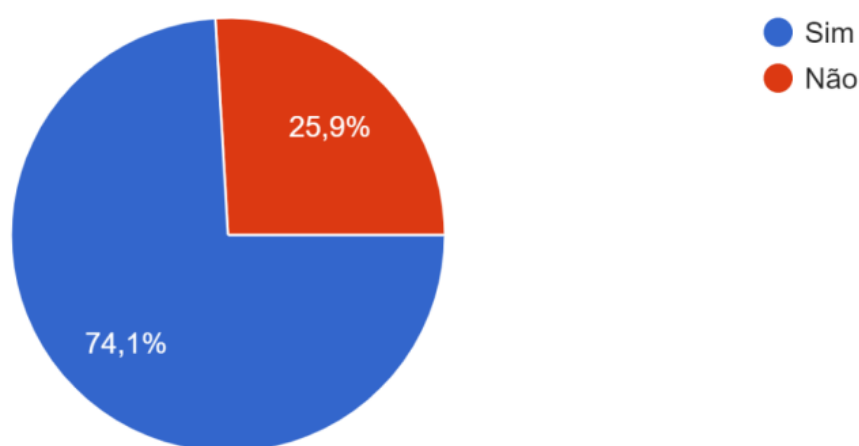
Como podemos observar, os egressos apresentaram um claro entendimento do momento do Conselho de Classe Participativo como espaço de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cruz (2011, p. 10):

A avaliação no Conselho de Classe é uma ação pedagógica histórica, isto é, inserida dentro do processo de vida da escola, intencionalmente executada e com um fim claro. É ainda um espaço de reflexão pedagógica em que o professor e o aluno se situem conscientemente no processo que juntos desenvolvem.

Nos excertos, é possível perceber, ainda, que os egressos reconhecem o Conselho de Classe Participativo como um momento importante na promoção de melhorias no seu processo de ensino-aprendizagem. Há a repetição de palavras como “melhorar”, “ajudar a melhorar”, “entender”, “discutir”, “corrigir” e “mudar”, por exemplo, e, quando citam essas palavras, não só remetem a si mesmos como também à escola. No entanto, o que nos chama a atenção é que em nenhuma das respostas os estudantes relacionam essas palavras à atuação didático-pedagógica do professor. Sendo assim, nesse questionamento, não foi possível observar a compreensão dos egressos sobre o momento do Conselho de Classe Participativo, aquele realizado com a presença de toda a comunidade escolar, como espaço de reflexão, avaliação e reavaliação da didática do trabalho docente.

Em seguida, na questão 15, indagamos se os participantes conheciam as etapas do Conselho de Classe Participativo: o Pré-conselho, o Conselho e o Pós-conselho. Dos respondentes, 74,1% afirmaram que sim, enquanto 25,9% disseram desconhecer.

Gráfico 3 – Conhecimento dos participantes acerca das etapas do Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda, sobre as etapas do conselho participativo, perguntamos, na questão 16, sobre como era a participação na primeira etapa, o Pré-conselho e, também, se consideravam essa

participação suficiente. Os comentários apontam que a maioria dos participantes considerava sua participação suficiente. Outros destacaram que, por motivo de personalidade, medo dos conflitos que pudessem ser gerados, tinham dificuldades de expor sua opinião.

*“Neutra, por característica da personalidade, preferia **não opinar por medo de confronto de idéias**. Ainda não sabia lidar com a exploração das ideias”.*

*“Sempre fui **participativo, estava em todos!** E acredito que sim, contribui de forma suficiente”.*

*“Considerava suficiente. Sempre tentei ser o mais transparente e honesto possível, **acredito que minha opinião no pré conselho tenha auxiliado**”.*

*“Sim. Sempre estive bem presente, de forma que minha **participação sempre foi suficiente**”.*

*“Sim, pois sempre respondia com **sinceridade** essas questões”.*

*“Como disse, sempre fui muito participativa, então sempre **dava minha opinião**”.*

*“Considero minha participação suficiente porém **não relevante, já que em algumas pautas, era o único a se manifestar**”.*

*“Sim, pois sempre que possível e que tinha algo a opinar, eu **era ouvido com clareza, paciência e tranquilidade**”.*

*“Considera suficiente pois **questionava, opinava e participava**”.*

*“Se faz necessária uma **boa relação professor aluno nesses momentos**”.*

*“Eu era **líder da turma**¹². Minha participação era importante, pois permitia apresentar **situações e possíveis soluções**”.*

*“Considerava suficiente, pois tinha meu **direito de ouvir e também falar**”.*

*“Sempre **defendi os interesses da minha turma** acima de tudo e busquei levar as minhas sugestões e opiniões aos competentes, eu me sentia nessa obrigação”.*

*“Sempre fui muito **ativa em todos os espaços participativos do colégio**, acredito que minha **participação tenha sido suficiente** já que algumas das questões levantadas em sala foram levadas ao conselho”.*

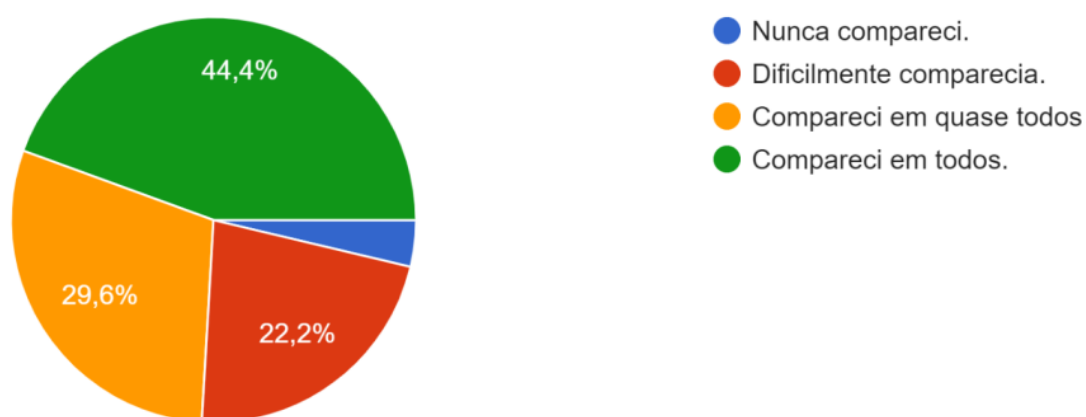
Por meio das respostas, podemos perceber que, embora a maioria dos egressos considere a sua participação suficiente, há ainda aqueles que não conseguem exercer o direito à participação. Como discutimos no capítulo 2, Saviani (1987) nos diz que a escola se constitui como um espaço de luta contra a marginalidade, o que significa se engajar no esforço em garantir a melhor qualidade de ensino possível, considerando as condições históricas atuais. A ação educativa, como uma atividade intencional e de interação entre professor e estudante, não pode perder de vista os aspectos individual e social do ser humano. Afinal, o problema da marginalidade está presente nessas relações, pois se o estudante não se sente à vontade para participar ou não desenvolveu as competências e habilidades necessárias à participação, encontra-se à margem do processo de avaliação, do processo educativo, do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e no Conselho de Classe Participativo. A escola deve ser o

¹² Líder de turma e representante de turma podem ser considerados sinônimos nesse estudo, ambos representam a mesma função, já descrita no capítulo 4.

antídoto à ignorância, no sentido de equacionar o problema e não instrumento para perpetuá-lo. Nessa perspectiva, aqueles que participam, que têm voz ativa, detêm o poder dominante no Conselho e, conseqüentemente, o conhecimento.

Indagamos os egressos, na questão 17, sobre a frequência da participação no Conselho de Classe Participativo. Dos respondentes, 44,4% assinalaram que “*compareceram em todos*”; 29,6% que “*compareceram em quase todos*” e 22,2% que “*difícilmente compareciam*” e 3,7% “*nunca compareceram*”.

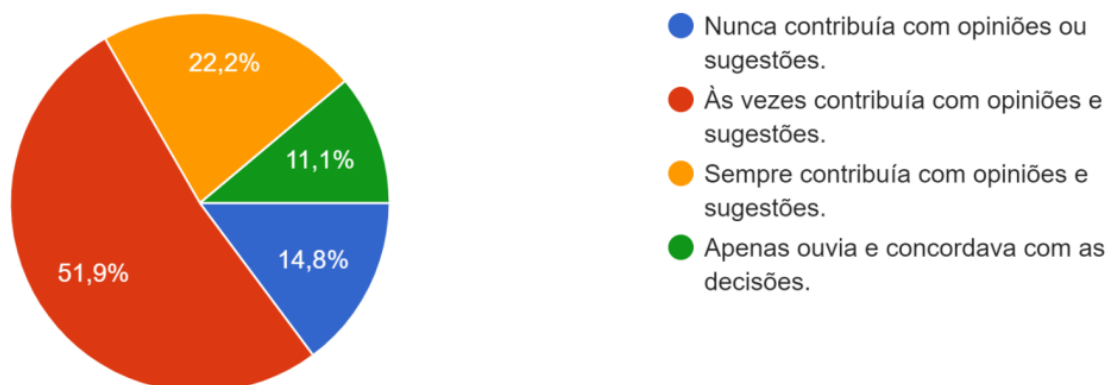
Gráfico 4 – Frequência dos participantes no Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos averiguar, na questão 18, como era a participação dos respondentes no momento do Conselho de Classe Participativo. O participante da pesquisa poderia assinalar apenas uma alternativa. Destes, 51,9% responderam que “*às vezes contribuía com opiniões e sugestões*”; 22,2% que “*sempre contribuía com opiniões e sugestões*”; 11,1% que “*apenas ouviam e concordavam com as decisões*” e 14,8% que “*nunca contribuía com opiniões e sugestões*”.

Gráfico 5 – A participação no Conselho de Classe Participativo

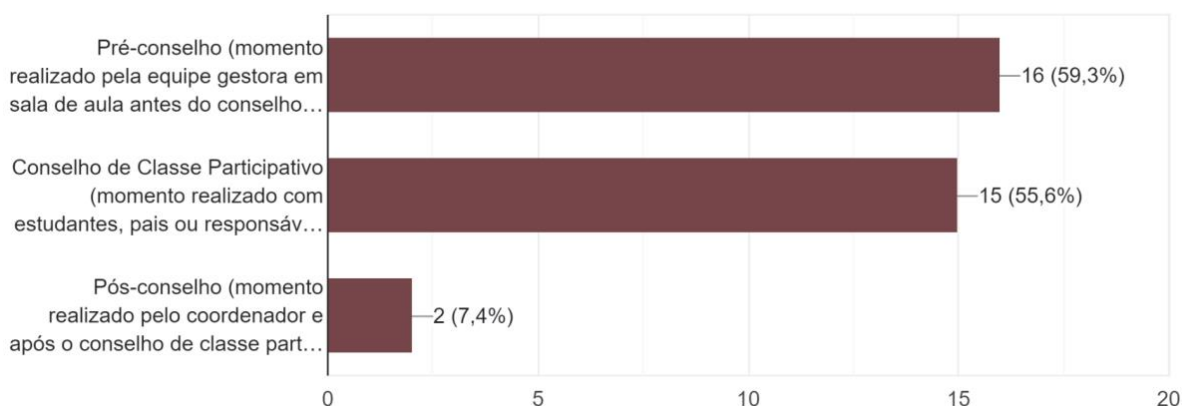


Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos, nos resultados obtidos nas questões 17 e 18, uma evolução na compreensão da necessidade de presença dos participantes nos espaços de participação oferecidos a eles, conforme descrição dada no capítulo anterior pela assistente técnico-pedagógica e pela orientadora educacional, que participaram da implementação de toda a dinâmica do Conselho de Classe Participativo. Nas palavras delas, “o número de participantes aumentava ano a ano”. É significativa a valorização que os estudantes dão a esse momento de participação, tanto presencialmente quanto contribuindo com opiniões e sugestões. Compreendemos que, em relação aos dados da pesquisa, esse é o resultado de um esforço coletivo em prol da valorização e da ocupação dos espaços de participação realizados no cotidiano escolar.

Na questão 19, perguntamos aos participantes em qual etapa do Conselho de Classe eles tiveram maior oportunidade de participação: 59,3% responderam que foi no *Pré-conselho* (momento realizado pela equipe gestora em sala de aula antes do conselho de classe); 55,6% apontaram maior participação no *Conselho de Classe Participativo* (momento realizado com estudantes, pais ou responsáveis, professores e equipe gestora); e, 7,4% no *Pós-conselho* (momento realizado pelo coordenador e após o conselho de classe participativo).

Gráfico 6 – A participação no Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre as etapas, no vigésimo questionamento, pedimos aos participantes que justificassem o motivo da escolha da alternativa da questão anterior. As respostas apontam o Pré-conselho como um momento de maior conforto para expor opiniões, o que podemos observar nos excertos das falas dos participantes:

*“Era mais **confortável** expressar nossas opiniões em meio aos colegas e apenas nosso **regente**”.*

*“Pré-conselho sempre foi o momento de maior participação para os alunos, por questão de **conforto devido a convivência rotineira**”.*

*“No Pré-conselho não somente eu mas todos os demais **alunos opinavam** sobre melhorias na sala”.*

*“Todos eram ouvidos, mas no **conselho de classe participativo, nossos pais estavam presentes** e nas conversas que tínhamos todos tinham a oportunidade de falar”.*

*“Na minha opinião, no **momento do conselho de classe é muito mais fácil expressar a sua opinião** e tirar todas as suas dúvidas. Mas claro que nas outras opções também conseguimos nos comunicar muito bem com a escola”.*

*“**O aluno tem mais voz no momento do Pré-conselho**”.*

*“Pois **estamos em turma** e todos tinham mais **abertura para falar livremente** o que pensava sobre cada assunto abordado”.*

*“Sempre no pré-conselho é um momento onde a **relação apenas com colegas de classe e professor**, temos **liberdade maior** de abordar questões internas, sensíveis e importantes”.*

*“Conseguia ter **mais facilidade** em falar sobre o conselho em geral”.*

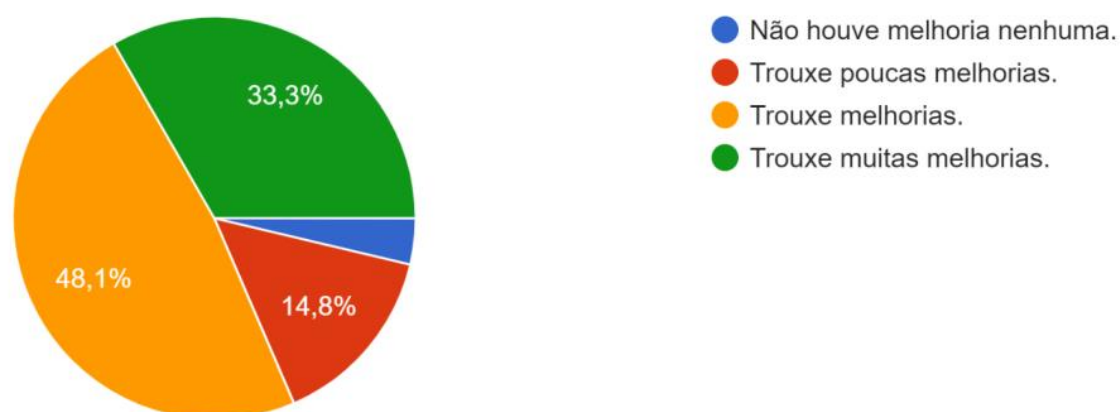
*“No **pré-conselho** era onde podia **expor o que acontecia em aula**, no **conselho gostava de ouvir os pais e suas opiniões também**”.*

*“Tive maior oportunidade no pré-conselho, pois ali era o momento onde tínhamos um **primeiro contato com as questões do colégio que, conseqüentemente, eram tratadas no Conselho de Classe Participativo**. Devido a minha rotina na época, não conseguia participar assiduamente do Conselho, porém este sempre contava com a **presença da minha mãe** (a qual me informava em casa o que fora tratado). Bem como por estar “bem articulada” no colégio, recebia os pareceres dos meus próprios colegas”.*

Não nos surpreende que os egressos tenham afirmado que se sentiram mais confortáveis em participar na dinâmica do Pré-conselho, visto que a pedagogia tradicional ainda reverbera nas práticas dos profissionais da educação. Resquícios de uma cultura social autoritária e dominante cuja metodologia de avaliação é instrumento disciplinador: “A lógica das ações é coerente com a concepção teórica (crenças) que a sustenta. A teoria é um arcabouço que dirige e sustenta a ação” (LUCKESI, 2011, p. 272). É preciso superar a pedagogia tradicional, do autoritarismo, da classificação, em busca de favorecer a autonomia do estudante tendo como base uma pedagogia, uma concepção teórico-prática, que se preocupe com a transformação social e não com a sua manutenção. Nesse sentido, a avaliação e a pedagogia, numa perspectiva de transformação social, têm encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2011).

Na questão 21, perguntamos se o egresso percebeu alguma melhoria no relacionamento professor-aluno decorrente de sua participação e da de seus pais no Conselho de Classe Participativo. Como podemos observar no gráfico a seguir, 33,3% assinalaram a opção “*Trouxe muitas melhorias*”; 48,1% registraram que “*Trouxe melhorias*”; 14,8% afirmaram que “*Trouxe poucas melhorias*”; enquanto 3,7% responderam que “*Não houve melhoria nenhuma*”.

Gráfico 7 – Melhorias no relacionamento professor-aluno decorrente da participação no Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora

Pedimos, novamente, aos participantes que justificassem a resposta dada na questão anterior. Os excertos das respostas são ricos e apontam para uma aproximação professor-aluno e família, bem como uma mudança de atitude em direção a solução de problemas e dificuldades. No entanto, apesar de a maioria dos respondentes ter apontado para melhorias, há 3,7% da amostra que optaram pelo silenciamento, um dado que pode apontar alienação diante do seu processo de avaliação ou fatores relacionados às práticas autoritárias presentes no contexto escolar.

“Assim como os professores davam suas opiniões sobre os alunos, nós alunos também apontamos o que precisava ser melhorado, e como eram várias pessoas falando a mesma coisa, certamente era um problema, sendo assim éramos ouvidos e os professores melhoraram na medida do possível”.

“Quando era exposto algum problema por parte dos alunos, a coordenação pedagógica sempre visava solucionar os problemas conversando separadamente com cada grupo (alunos, professores, pais) e posteriormente trazia os pontos de vistas de todos e ligava os pontos, criando uma solução viável para toda a comunidade escolar”.

“O conselho além de vários benefícios também nos tornou mais próximo aos professores, e fazia com que eles nos entendessem”.

“No conselho de classe expressamos todo nosso sentimento como alunos, e sempre que havia algo que poderia melhorar nessa relação de aluno e professor era conversado e resolvido”.

“Sim, muitas melhorias. Em muitas ocasiões tivemos um resultado muito positivo depois do conselho de classe participativo. Colocamos com transparência nossos questionamentos e objetivos, que no fim foram resolvidos”.

“Aproximou muito a relação com professores e ajudou a sanar problemas com alguns”.

“O clima era sempre melhor depois dos conselhos”.

“Estar presente nesses momentos, acarreta um vínculo maior entre professor-aluno-família, a importância dos três estarem em contato é positivo para ambas as partes”.

“Alguns professores mudaram sua postura em sala de aula”.

“Não trouxe muitas melhorias pelo fato de alguns professores não contribuírem”.

“Nunca foi algo muito comentado em aula após o conselho”.

“Muitas vezes, alunos não falam diretamente ou não sabem como comunicar diretamente essa questão de dar uma sugestão para um profissional da educação. Como também, muitas vezes o próprio profissional da educação pode não saber exatamente como entender tal crítica construtiva ou tal sugestão. Portanto o conselho serve para ambos os lados e é de extrema importância, pois assim o pessoal de ambos os lados pode escutar e absorver os comentários que tenham sido feitos de forma indireta (através do conselho) e implementar no dia a dia. O conselho de classe participativo é aquela peça fundamental que age como forma de "ponte" para esse procedimento”.

“Sim pois contribuía para o crescimento e desenvolvimento do aluno, ajudava a ter mais comunicação com o professor também”.

“Acredito que o conselho de classe participativo onde aluno e professor estão frente a frente, dá a possibilidade de resolverem questões referentes à disciplina, mas também dessa liberdade dada no conselho pode decorrer conflitos maiores, onde a exposição do caso pode tornar o problema ainda maior”.

“Melhorias no comportamento, respeito, brincadeiras entre outros, são exemplos que justificam a participação no conselho de classe”.

*“Trouxe melhoria, porque os **professores e os alunos passaram a entender melhor as suas dualidades**, os conselhos de classe passaram a ajudar os alunos e professores a se conhecerem melhor e se compreenderem melhor”.*

“Muitos após o conselho realmente preferiam mudar e viam que tinham pessoas que estavam verdadeiramente preocupadas com seu estudo e seu desempenho”.

*“Sim, houve uma ocasião no meu primeiro ano. Onde tínhamos uma professora de Artes e após algumas reclamações e com o pré-conselho realizado, a demanda foi levada para o Conselho Participativo resultando numa **melhora da profissional da educação em relação ao seu comportamento para com os discentes**”.*

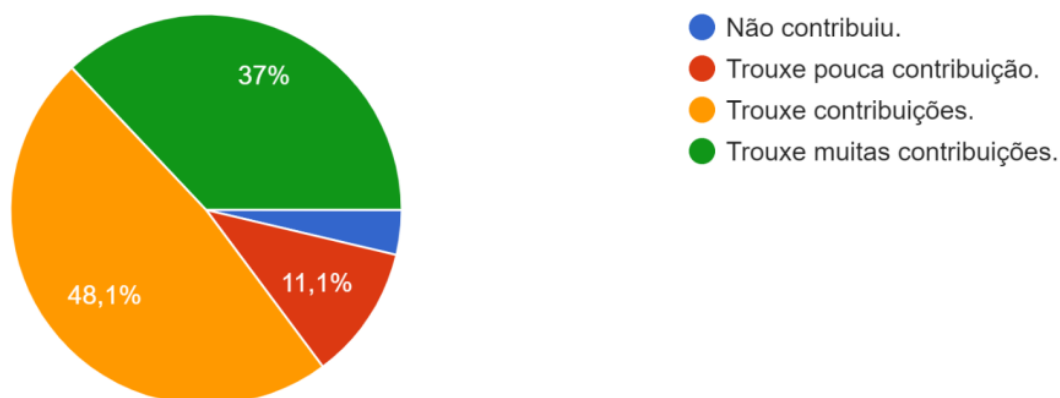
O educador deve ter em mente a avaliação, primeiramente, como ato acolhedor da realidade e não como julgamento negativo ou positivo em seu ponto de partida. De acordo com Luckesi (2011, p. 268):

O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo. Sem essa disposição, não há avaliação. Só a partir desse ponto é possível agir construtivamente, ignorar a realidade que se nos apresenta inviabiliza a ação adequada satisfatória. Isso na prática escolar, mas também em qualquer experiência de vida.

A disposição em acolher é uma virtude que construímos com maturidade emocional e, sem ela, não somos capazes de agir sobre a realidade: “O adulto da relação pedagógica transforma todos os eventos escolares em oportunidade de ensinar e aprender” (LUCKESI, 2011, p. 269). O não acolhimento gera exclusão e dificulta o vínculo no trabalho educativo e, por vezes, essa exclusão acontece de forma sutil e silenciosa. Ainda de acordo com o autor, “o ato de acolher é um ato amoroso” e sua atuação no ponto de partida “significa que há um desejo de buscar solução para os impasses, e não simplesmente constatá-los” (LUCKESI, 2011, p. 270). Portanto, o ato de avaliar deve ser uma ação consciente e acolhedora.

Indagamos, também, os respondentes se a participação no Conselho de Classe Participativo trouxe contribuições em relação ao desempenho/aprendizagem enquanto estudantes. As respostas apontam que 37% consideram que a “participação trouxe muitas contribuições”; 48,1% que “trouxe contribuições”; 11,1% responderam a opção “Trouxe pouca contribuição”; e, para 3,7%, “Não Contribuiu”.

Gráfico 8 – Relação desempenho/aprendizagem e Conselho de Classe Participativo



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de compreender melhor o alcance dessa contribuição, pedimos aos participantes que justificassem a resposta dada na questão anterior. As respostas trazem questões referentes à solução de problemas por meio do diálogo em relação a como estava sendo ensinado o conteúdo, reflexão sobre as atitudes, tanto do professor quanto do aluno, bem como melhoria no relacionamento de ambos. As falas também ressaltam que os estudantes se sentiam mais motivados após a realização dos conselhos:

*“Assim como os **professores nos ouviam e melhoraram, era assim da outra parte também**”.*

*“Quando a dificuldade era em uma só disciplina, o **diálogo com todos os professores fornecia novos questionamentos ao professor que ministrava a disciplina na qual eu tinha dificuldade**. Pois se eu não tivesse o mesmo problema com outros professores, esse professor buscava questionar os pontos de sua aula e criar um novo plano”.*

*“**Ouvir um conselho dos professores sempre que necessário melhorar, era importante demais e sempre me fazia repensar meus erros e corrigi-los. Me tornava um aluno melhor**”.*

*“**Serviu para reconhecer onde eu falhava em algumas matérias, eu tinha a orientação e incentivo da gestão e coordenação escolar**”.*

*“**Contribuiu muito para aproximação entre professores e alunos. Sugestões foram acatadas pelos professores para melhorar em sala**”.*

*“O conselho era o nosso **momento de ver os pontos que necessitavam de mais atenção**, o que estava bom e que podia ser melhorado e o que estava ótimo”.*

*“**Me ajudaram muito a ter foco no que era necessário**”.*

*“**Sempre fui boa aluna, então me ajudava mais a auxiliar meus colegas do que a mim mesma**”.*

*“**Contribuições como por exemplo, em minha opinião, o relacionamento entre aluno-professor. Pois esse tipo de relação pode ser o que difere entre um aluno desafio (aquele mais bagunceiro ou com mais dificuldades) tirar bastante proveito das aulas de tal professor ou não. Sempre o que irá impulsionar o aproveitamento dos estudantes e também das aulas dos profissionais da educação é justamente a relação**”.*

*que eles cultivam com tal turma. Algo que é **muito bem trabalhado nos conselhos de classe participativo**”.*

*“Trouxe contribuições auxiliando e ajudando para **melhor aprendizado**”.*

*“Foram cruciais para a **harmonia em sala de aula**, menos pessoas atrapalhando e mais pessoas engajadas para o bem maior”.*

*“Sim, pois haviam algumas questões relacionadas à **estrutura e didática dos docentes** que de certo modo **"dificultavam o desempenho/aprendizagem"**. Que também foram levadas ao Conselho e resolvidas”.*

As respostas dos estudantes demonstram que o diálogo estabelecido em todo o processo do Conselho de Classe Participativo oportunizou melhorias na didática dos professores, aproximando professores e estudantes e, conseqüentemente, trazendo maior qualidade no ensino-aprendizagem. Essa disposição do professor em conhecer o seu aluno, em ouvi-lo, em dialogar, no sentido de agir como coautores do processo em relação à teoria e à prática que os levam a aprendizagens bem-sucedidas (GASPARIN, 2012). De igual forma, o fato de o estudante se colocar como sujeito, conseguindo contribuir com a construção do seu processo de ensino-aprendizagem, de forma engajada, leva-o a obter melhores resultados.

Como podemos observar nas contribuições dos egressos, a interação que ocorria no Conselho de Classe Participativo resultava em um clima mais harmônico em sala de aula que, segundo eles, fazia toda a diferença no aproveitamento das aulas. Esse clima harmônico decorre de uma cultura organizacional democrática e participativa que entende que a forma como se solucionam os conflitos no Conselho de Classe Participativo ensinam e educam. Educamos em todas as relações que se estabelecem dentro da escola.

Os egressos pontuam, também, questões relacionadas à estrutura da sala de aula e da escola, ou seja, as condições objetivas que favorecem o trabalho educativo. As condições objetivas dizem respeito às condições materiais ou elementos para realizar o trabalho e caracterizam-se numa relação de interdependência com os recursos subjetivos que, por sua vez, dizem respeito à subjetividade humana, às habilidades, aos conhecimentos, ao esforço para realizar as ações (PARO, 2015). Sem condições objetivas para realizar o trabalho educativo fica impossível atingir os objetivos de oferta de uma educação de qualidade.

Na seção seguinte, buscamos elementos que apontem a contribuição da prática do Conselho de Classe Participativo para além da sala de aula e da escola, bem como contribuições dos estudantes para uma participação mais efetiva na perspectiva crítico/transformadora.

5.3 LIMITES E POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES: O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Uma formação para o exercício da cidadania tem como princípios educativos a autonomia, a democracia, a participação e o diálogo. O Conselho de Classe Participativo é um instrumento de avaliação que favorece o ensino-aprendizagem na medida em que propicia o desenvolvimento de atitudes e valores que leve o estudante a compreender a realidade e agir criticamente sobre ela, para que se torne um cidadão engajado na luta pela justiça e pela solidariedade.

De acordo com Cury (2000, p. 81), “a educação pode tornar-se um saber-instrumento que possibilite o caminho do visível ao invisível, do fenômeno ao estrutural e, com isso, superar o caráter ambíguo dessa contradição. Depende da função política que ela assumir”. Pontuamos que o Conselho de Classe Participativo, como instância democrática e de avaliação da escola como um todo, corrobora com esse desejo de mobilidade social, de formação crítica para “uma participação social mais lúcida e consciente”. Dar voz aos estudantes e oportunizar vivências democráticas é propiciar aos estudantes uma formação que, em seu bojo, luta contra as relações de dominação e de reprodução das relações hegemônicas.

Nesse sentido, na vigésima quinta questão, buscamos compreender se o modelo de Conselho de Classe Participativo aplicado influenciou na formação, na vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Os comentários demonstram que a maioria dos respondentes considera que o modelo de Conselho de Classe Participativo contribuiu em vários aspectos. Citam questões relacionadas ao respeito às diferenças de pensamento, ao diálogo e o quão importante é agir democraticamente e aprender a ouvir. Pelas declarações, observam-se benefícios para além da sala de aula e da escola, como no relacionamento familiar e profissional:

*“Sim, pois pude ser **confrontada e mudar meu método de aprendizado** e assim foi com os professores”.*

*“Sim! Mostrando que **todas as opiniões importam e ensinando a viver em comunhão** com as demais pessoas no âmbito familiar e profissional”.*

*“Com toda certeza, hoje sei que é preciso **ouvir as pessoas** com as quais me relaciono, tanto profissionalmente quanto de forma pessoal e sempre construir um caminho melhor para todas as situações”.*

*“Sim, influencia **o diálogo**, incentiva buscar melhorar ou manter o que já está bom, busca também ajudar quem está ao lado, que muitas vezes apresentam dificuldades no conteúdo que está sendo ensinado”.*

“Sim, ali aprendi a escutar, respeitar e expressar minhas opiniões. Momento importante que podemos consertar algumas coisas e nos ver no futuro”.

*“Influenciou muito na **maneira com que lido com as pessoas na minha área profissional**, tentando sempre levar da forma mais democrática para todos poderem participar”.*

*“Sim, ajudou a entender que não precisamos apenas aceitar o que a escola quer, e sim que **podemos opinar e tentar melhorar**”.*

*“Com certeza! Hoje vejo o quão importantes eles eram, nos trazem muito mais **clareza para prosseguir sempre progredindo**”.*

*“Sim, sentir que sua **opinião conta** para a melhoria de um ambiente ou modo de ensino é muito **gratificante**”.*

*“Penso que sim, pois **assumi uma postura mais crítica e ética em relação aos modos de se trabalhar em uma escola**”.*

*“Sim, aprimorando **capacidades de comunicação**, absorção de críticas e filtragem de informações (**analisava o comentário e transformava em conhecimento o que eu poderia mudar em mim**)”.*

*“Me ajudou a entender um pouco como funciona as dinâmicas e **hoje tenho mais facilidade para expor minhas ideias e também ouvir**”.*

*“Sim! Acredito que esse modelo de conselho de classe traz muitos aspectos positivos, mas não podemos deixar de lado questões como **exposição de casos e notas**, onde alunos podem se sentir diminuídos e afetar-se de forma negativa. Acredito que a **decisão de participar** e ser exposto pelo professor e coordenador deveria ser **do aluno**. Acredito que **a opinião mais importante no conselho deve ser do aluno**. É imprescindível a aprovação do aluno neste momento”.*

*“**Trouxe benefícios para questões pessoais**. Partindo disso, o conceito de gestão democrática e sua importância preencheu a devida relevância no tocante da comunicação social”.*

*“Esse formato contribuiu muito em todos os aspectos me mostrando que como vivemos em um **país livre podemos ter voz em todos os momentos**”.*

“Influenciou em distintos aspectos, tanto que hoje me encontro em formação na docência”.

Como podemos observar nas declarações dos estudantes, a participação no Conselho de Classe Participativo contribuiu com a formação humana e cidadã, bem como a compreensão da totalidade dos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem tornou-os mais sensíveis e críticos em relação a si mesmos, aos colegas e à sociedade. As falas também nos permitem afirmar que desenvolver ações de vivência da democracia é um ensaio para que o estudante queira participar na vida, busque por espaços de participação e se coloque criticamente diante deles. Assim, o Conselho de Classe, como instância democrática, constitui-se em uma atividade pedagógica privilegiada para ensinar o estudante a tomar posição, pois, ao reconhecer a totalidade dos processos educativos, ao reelaborar o conhecimento, é capaz de aplicá-lo para transformar a si mesmo e a sociedade.

Na questão seguinte, 26, pedimos aos estudantes que comentassem outros aspectos sobre o Conselho de Classe Participativo, como sua atuação, como se sentiam, pontos positivos

e pontos a melhorar. Os respondentes disseram se sentir ouvidos, seguros e atuantes, além de apontarem a transparência dos processos como um ponto positivo.

“Sempre me senti à vontade para falar e opinar”

“Sempre me incentivaram e apoiaram, me deram todo o suporte, e claro sempre se importavam com a opinião de todos”

“Eu me sentia ouvido e atuante. Tinha voz, e sempre recebi atenção dos gestores. Juntos sempre construímos um caminho melhor para o futuro da escola”

“Sempre sai dos conselhos seguro, de que eu tinha o apoio da escola para melhorar notas, desempenhar e desenvolver o que eu sabia”

Sempre me senti muito bem, o ponto positivo é a transparência que a escola tem com o aluno e com os responsáveis”

Por intermédio das respostas, podemos ponderar que a participação dos estudantes no Conselho de Classe Participativo e a interação proporcionada em cada um de seus momentos (Pré-conselho, Conselho de Classe Participativo e Pós-conselho) constituem-se, também, como um espaço de ensino-aprendizagem. Sabemos que há pontos a melhorar, pois os egressos disseram que se sentem mais à vontade na primeira etapa do Conselho de Classe Participativo, o Pré-conselho, o que indica que a participação e o sentido de espaço democrático precisam ser ampliados em todos os momentos do processo.

O Pré-conselho é realizado somente com a presença da equipe pedagógica ou gestora, em sala de aula, o que facilitou a participação e deixou os estudantes à vontade para que expressassem suas opiniões, angústias e problemas. Alguns motivos que inferimos para este resultado: os estudantes sentiam-se à vontade porque não falavam diretamente ao professor. O orientador pedagógico ou o gestor conduzia o momento de maneira a deixar os estudantes confortáveis para contribuir com sua opinião. Também não havia a presença dos pais, o que poderia inibir a fala de alguns.

Portanto, podemos afirmar que há, ainda, situações que dificultam o sucesso do momento do Conselho de Classe Participativo com toda a comunidade escolar. Como exemplos, podemos citar: a inflexibilidade imposta por algumas burocracias determinadas pela Secretaria de Estado da Educação, como o calendário escolar com os dias já delimitados para paradas pedagógicas e períodos em que deve ocorrer o Conselho de Classe Participativo, o que não permite com que essa atividade possa ser realizada com maior tempo; a dificuldade por parte de alguns profissionais em aceitar as críticas dos estudantes; a dificuldade dos estudantes em se posicionarem perante a comunidade escolar; a falta de um instrumento avaliativo que conduza o momento visando a totalidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Ainda assim, no entanto, podemos inferir, de acordo com as falas dos respondentes, que a proposta de conselho de classe da escola constitui-se em um espaço de construção democrática, que corrobora com a formação de sujeitos mais críticos, participantes e conscientes de seu papel enquanto estudantes e cidadãos e para além dos muros da escola.

6 CONSIDERAÇÕES ... A CONSTRUÇÃO DA UTOPIA

A Gestão Democrática Escolar efetiva-se por meio da participação de toda a comunidade escolar. Essa democracia está além de simplesmente ter eleições ou instâncias colegiadas ativas na escola e constitui-se em oposição às práticas autoritárias que ainda permeiam as relações que se estabelecem na escola. Sua essência, seu fundamento, está na convivência entre os sujeitos que se afirmam como sujeitos.

O Conselho de Classe, como instância deliberativa, responsável pelo processo de discussão coletiva, tem autonomia para refletir, decidir e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, o ensino-aprendizagem, a escola como um todo. A proposta de um Conselho de Classe Participativo, que favoreça a participação dos estudantes e que o compreenda como momento de ensino-aprendizagem, de formação para a cidadania, pode ser considerado por muitos uma utopia. Quando falamos em utopia, estamos nos referindo a um lugar que não existe, mas que pode vir a existir, um lugar desejável, voltado à solução de problemas e à democratização das relações no interior da escola (PARO, 2016).

Uma escola que visa à transformação da sociedade, concebe a utopia como uma possibilidade e não como um sonho irrealizável, para tanto, busca a transformação da autoridade no interior da escola, nas relações que estabelece em todos os espaços, desde a entrada até a saída. O papel da escola democrática não é apenas o de levar o conhecimento, mas propiciar condições para que o estudante aprenda, apresentando a cultura para que ele se aproprie dela, e isto envolve o querer. Portanto, o fundamento da democracia na escola está na relação do professor com o estudante, que precisa, necessariamente, ser uma relação de respeito à subjetividade de um e de outro. Para que este querer aconteça, é necessário haver a participação de todos os envolvidos e que seja motivado pelos profissionais da escola.

Dessa maneira, o administrativo está a serviço do pedagógico e se configura como mediação para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Na administração, entendida como coordenação do esforço humano, os objetivos educacionais são assumidos de forma engajada pelo coletivo, todos são sujeitos do processo. Os resultados da pesquisa demonstram a grande necessidade de se fomentar a participação dos estudantes nas decisões, e não apenas simbólica, como tem ocorrido nas escolas públicas por meio dos consensos ou falsos consensos. Os inúmeros motivos pelos quais esses consensos ainda acontecem, estão relacionados à falta de tempo das equipes, à influência e uma cultura autoritária institucionalizada e,

principalmente, à falta de profissionais que, de fato, possam conduzir as atividades com vistas a contribuir com os processos democráticos e com a formação dos estudantes para a cidadania.

Tendo em vista que a democracia pressupõe a participação, a cultura organizacional que é instituída na escola, também expressa no currículo oculto, em todos os contextos e situações e nos modos de decidir e agir, deve ser voltada a atitudes e valores democráticos. A gestão escolar necessita promover e estar aberta ao diálogo e à democracia, não só em suas instâncias coletivas, mas em todas as suas ações. É necessário conhecer a realidade de seus estudantes, de sua comunidade, a fim de ressignificar as suas práticas. A organização da escola e do trabalho pedagógico estão intimamente ligados com a sociedade que se deseja.

Entendemos que, ao conceber a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia orientadora do trabalho educativo, estamos nos comprometendo com a transformação da prática escolar, ao passo que, pelo conhecimento sistematizado, pela aprendizagem significativa, buscamos compreender e transformar a realidade. O ato educativo é um processo histórico e social e pressupõe as relações entre homem-sociedade e sujeito-objeto, mediados pela dialética, professor e estudante ressignificam o ensino-aprendizagem com vistas à transformação das relações sociais.

A avaliação do ensino-aprendizagem, na Pedagogia Histórico-Crítica, tem em vista a aplicação do conhecimento que foi reelaborado pelo estudante, na sua totalidade. Nesse sentido, busca superar as relações de autoritarismo no interior da escola e propor práticas educativas com vistas a favorecer a autonomia do estudante, promovendo sua participação. Assim, professor e estudante são coautores do processo de ensino-aprendizagem.

O Conselho de Classe Participativo é um espaço privilegiado de construção democrática e participativa, na medida em que proporciona experiências de aprendizagem e avaliação significativas que contribuem para a formação cidadã, ou seja, para além dos muros da escola. Como momento de avaliação diagnóstica do ensino-aprendizagem e da escola como um todo, é ato amoroso (LUCKESI, 2011). As respostas dos egressos demonstram que quando os profissionais da escola conseguem criar uma atmosfera amorosa, acolhedora, harmônica e inclusiva, estão favorecendo a participação engajada dos estudantes e superando as marginalizações que ainda são produzidas na escola.

Consideramos importante salientar que os documentos de registro utilizados no momento do Conselho de Classe Participativo podem favorecer ou limitar a participação dos estudantes, conforme apontamos no capítulo 4. Ademais, a observação e análise desses

documentos pode se tornar um importante *locus* de pesquisa, na medida em que esses documentos carregam concepções teórico-práticas de ensino-aprendizagem e, como apontamos, podem ter características inclusivas ou não, em relação à participação do estudante no seu processo de avaliação.

Para finalizar, retomamos o sentido dado à palavra utopia no texto da epígrafe, a fim de enfatizar que essa utopia que perseguimos é um sonho possível de se realizar, na medida em que não nos acomodamos diante dos ataques à educação pública, laica e gratuita, lutamos em oposição a uma pedagogia dominante, lutamos pelo acesso à cultura, ao conhecimento produzido historicamente com vistas a uma formação plena do estudante, uma formação histórico-crítica.

A utopia serve para que não deixemos de caminhar!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ivonete Sampaio Rosa de. **Conselho de classe: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente**: um estudo na perspectiva da sócio-histórica. 2020. 87 p. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de novembro de 1985. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Org. Cynthia Duk. Brasília, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 63.914/68**. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Brasília, 26 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1968. Disponível em <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20sobre%20o%20Programa%20de,PREMEM\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20sobre%20o%20Programa%20de,PREMEM)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de julho de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida. **Conselho de Classe e Série**: Tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática. 2007.132 p. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2007.

CAMACHO, Martha Janete Vita. **Conselho de Classe e Série Participativo: Dificil Aprendizagem para uma prática democrática.** 2010. 114 p. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para a teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

E.E.B. PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA. **Projeto Político Pedagógico.** GASPAS: Impresso por E.E.B. PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA, 2017.

E.E.B. PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA. **Projeto Político Pedagógico.** GASPAS: Impresso por E.E.B. PROFESSOR HONÓRIO MIRANDA, 2019.

GALEANO, Eduardo Hughes. **Las palabras andantes? Siglo XXI,** 1994.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Coleção educação contemporânea. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO, Zely Fernanda. **Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel da escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas.** 2019. 107 p. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2019.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Série cadernos de gestão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente. **Participação e representação estudantil no conselho de classe**: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola. 2017. 213p. Dissertação de Mestrado. Recife, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: Teoria e Prática. 01. ed. Curitiba: CRV, 2021

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/unidade2.htm>. Acesso em: 10 mar.2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PEREIRA, Sueli Thordorof. **Os Conselhos de Classe e Série participativos das escolas estaduais paulistas**: Possibilidades e Limites. 2007. 97 p. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2007.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: Burocratização ou Participação?** 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.

SANTA CATARINA. **Lei nº 12.731, de 06 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a garantia da liberdade de organização dos estudantes de ensino fundamental e médio em nosso Estado, e adota outras providências. Florianópolis, 2003. Assembleia Legislativa de Santa Catarina,

Florianópolis, 06 nov. 2003. Disponível em <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2003/12731_2003_lei.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto SC nº 1794/13**. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. Florianópolis, 2013. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis, 16 out. 2013.

SANTA, CATARINA. **Decreto SC nº 31.113/86**. Dispõe sobre a existência das Associações de Pais e Professores, revoga o Decreto nº 15.792, de 17 de dezembro de 1981, que aprovou o Estatuto-padrão das Associações de Pais e Professores e dá outras providências. Florianópolis, 1986. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis, 18 dez. 1986.

SANTA CATARINA. **Entidades de gestão democrática escolar**: diretrizes. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Diretoria de Ensino Fundamental, Diretoria de Ensino Médio, Diretoria de Planejamento. Florianópolis, 2002.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 183/13**. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 2013. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis: 2013.

SANTA CATARINA. **Portaria SED n. 33 de 27 de agosto de 2015**. Dispõe sobre os procedimentos para a implantação do Conselho Deliberativo Escolar – CDE nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual. Florianópolis, 2015. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis, 04 set. 2015. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/Portaria%20-%20SED%20N%C2%BA%2033%2027.08.2015%20CDE%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Portaria%20-%20SED%20N%C2%BA%2033%2027.08.2015%20CDE%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **Revista Histedbr**. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 12 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed., São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa.** Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein or The Modern Prometheus.** London, Penguin Books, 1994.


SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS:
FORMULÁRIO VIA GOOGLE FORMS**



Pesquisa Conselho de Classe Participativo

Gestão Democrática Escolar: o Conselho de Classe Participativo como prática formativa dos estudantes de ensino médio

 teacherdeyse@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá ex-aluno(a) da Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda!
Me chamo Deyse Nara Sabel Vieira e sou acadêmica do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE/IFC), Campus Camboriú, na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, sob orientação da professora Dra. Solange Aparecida Zotti.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada "Gestão Democrática Escolar: o Conselho de Classe Participativo como prática formativa dos estudantes de ensino médio". Sua participação é muito importante e consiste em responder a perguntas obrigatórias e não-obrigatórias que versarão sobre sua participação nos conselhos de classe realizados no período 2016 a 2019, sobre o que você compreende por gestão democrática e participativa e sobre a contribuição do conselho de classe participativo na sua formação. Ao final, há um questionamento sobre a sua disponibilidade em participar de uma entrevista, que consiste em aprofundar as questões do questionário e outras que surgirem e dizem respeito ao objeto de estudo. Caso aceite, posteriormente entraremos em contato com você para mais esclarecimentos e combinados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. (Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê também estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC - Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico ceps@ifc.edu.br.)

Caso você tenha alguma dúvida, estou à disposição no e-mail teacherdeyse@gmail.com e telefone/WhatsApp (47) 988236886.

1. BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa resultará numa dissertação de Mestrado e tem por objetivo geral analisar como o conselho de classe participativo, na perspectiva da gestão democrática, contribui com os processos formativos de estudantes de ensino médio da Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda.

2. RISCOS, BENEFÍCIOS E CONFIDENCIALIDADE:

Esta pesquisa leva em consideração o bem estar pessoal e social da pessoa humana, portanto, todos os possíveis danos aos pesquisados são cuidadosamente analisados com o intuito de minimizá-los. Ao participar, você poderá, ocasionalmente, sofrer os males recorrentes das pesquisas que utilizam questionário como fonte de dados. Dentre eles, leve cansaço ao responder as perguntas e a vivência de emoções ao relembrar de fatos e histórias.

A você estará garantido o direito de se recusar a responder quando não se sentir confortável com o questionamento. Também será garantida a confidencialidade e privacidade, pois nenhuma identificação será divulgada durante ou após a realização da pesquisa. Todos os dados dos pesquisados serão mantidos em sigilo e as informações e opiniões socializadas serão utilizados somente para fins acadêmicos, de acordo com os procedimentos éticos na pesquisa. Os questionários serão, obrigatoriamente, guardados pelo prazo mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa e serão armazenadas no drive do e-mail das pesquisadoras.

Como existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências serão tratadas nos termos da lei, sendo eleito o Foro da Comarca de Gaspar – SC para nele serem encontrados o bom termo.

Ao participar da pesquisa, você não receberá nenhum benefício por isso, mas estará indiretamente contribuindo com a ampliação e divulgação científica das pesquisas em educação, com a reflexão e com a discussão acerca da participação dos estudantes no Conselho de Classe Participativo realizado na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda

3. GARANTIA DE ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA:

Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa por meio da disponibilização impressa, digital e/ou adaptada do questionário, da entrevista e do texto da dissertação final.

4. PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA/COMPENSAÇÃO/CUSTOS:

Reiteramos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. A sua participação não gerará remuneração ou custo a você. Os gastos serão assumidos pelos pesquisadores e você será ressarcido de qualquer despesa excepcional.

5. A MANIFESTAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Se você concorda em participar da pesquisa, conforme orientações acima, manifeste seu Consentimento Livre e Esclarecido clicando em "CONCORDO" e "Próxima" para acessar e responder o questionário.

Estou ciente de todas as informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao clicar em "CONCORDO", manifesto que aceito participar desta pesquisa. *

Concordo

Próxima

Limpar formulário

01. Idade: *

Sua resposta

02. Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro gênero

03. Se você respondeu outro gênero, escreva qual é o gênero que melhor te representa

Sua resposta _____

04. Em que ano concluiu seus estudos na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda na cidade de Gaspar? *

- 2016
- 2017
- 2018
- 2019

05. O que você entende por gestão democrática ? (Fique a vontade para selecionar uma ou mais opções de resposta) *

- Ambiente de gestão escolar no qual você tem meios para dar a sua opinião.
- Ambiente de gestão escolar em que as decisões são tomadas em consenso com a comunidade estudantil.
- Ambiente de gestão sem comunicação.
- Ambiente de gestão no qual as decisões são apenas comunicadas.
- Ambiente de gestão em que você se sente à vontade para contribuir.

06. Na sua opinião, qual deve ser o papel do estudante na gestão democrática escolar? (Fique a vontade para selecionar uma ou mais opções de resposta) *

- Participar nas diversas atividades realizadas na escola: eventos festivos, culturais e científicos.
- Discutir os problemas relacionados à escola.
- Participar da tomada de decisões nas diversas atividades da escola e comprometer-se em apoiar e acompanhar a execução delas.
- Acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos que a escola recebe do estado.
- Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola.
- Eleger um gestor votando no plano de gestão escolar.
- Participar do Grêmio Estudantil.
- Participar das aulas.
- Participar do Conselho de Classe e opinar sobre o aproveitamento escolar.
- Participar do Conselho de Classe opinando sobre o ensino-aprendizagem e comprometendo-se com os resultados.
- Incentivar a participação da comunidade escolar (pais/responsáveis, professores e estudantes) na tomada de decisões.
- Outro: _____

07. Se você respondeu outros, escreva o que você entende por gestão democrática e qual o seu papel nela.

Sua resposta

08. Enquanto estudante, como você percebia a Gestão da Escola? Para você ela era democrática e participativa? Por quê? *

Sua resposta

09. Quando era estudante, de que forma participava da gestão da escola? (Fique * a vontade para selecionar uma ou mais opções de resposta)

- Não tinha nenhum papel.
- Somente comparecia às aulas.
- Aceitava as decisões da escola.
- Questionava as decisões da escola.
- Participava com minha opinião sempre que necessário.
- Participava das decisões e me comprometia com elas.
- Outro: _____

10. Se você respondeu outros, descreva de que forma participava da gestão da escola.

Sua resposta _____

11. Na sua opinião, o modelo de gestão da escola: *

- Não trouxe benefício.
- Trouxe poucos benefícios.
- Trouxe benefícios.
- Trouxe muitos benefícios.

12. Comente ou justifique a resposta da questão anterior: *

Sua resposta _____

13. Em relação ao Conselho de Classe, como estudante da escola, você o considerava: *

- Sem importância.
- Pouco importante.
- Importante.
- Muito importante.

14. Justifique a sua resposta em relação ao item que escolheu na questão acima. *

Sua resposta

15. Enquanto estudante você conhecia as etapas do Conselho de Classe Participativo (pré-conselho, conselho e pós-conselho)? *

- Sim
- Não

16. Como era a sua participação no pré-conselho realizado em sala de aula? Você considerava sua participação suficiente? Por quê? *

Sua resposta

17. Como era a sua frequência nos Conselhos de Classe Participativo? *

- Nunca compareci.
- Dificilmente comparecia.
- Compareci em quase todos.
- Compareci em todos.

18. Como era a sua participação no momento do Conselho de Classe Participativo? *

- Nunca contribuía com opiniões ou sugestões.
- Às vezes contribuía com opiniões e sugestões.
- Sempre contribuía com opiniões e sugestões.
- Apenas ouvia e concordava com as decisões.

19. Em qual etapa do Conselho de Classe você teve maior oportunidade de participação? *

- Pré-conselho (momento realizado pela equipe gestora em sala de aula antes do conselho de classe).
- Conselho de Classe Participativo (momento realizado com estudantes, pais ou responsáveis, professores e equipe gestora).
- Pós-conselho (momento realizado pelo coordenador e após o conselho de classe participativo).

20. Justifique a resposta dada na questão anterior *

Sua resposta

21. Você percebeu melhorias no relacionamento professor-aluno decorrente da sua participação e de seus responsáveis no Conselho de Classe Participativo? *

- Não houve melhoria nenhuma.
- Trouxe poucas melhorias.
- Trouxe melhorias.
- Trouxe muitas melhorias.

22. Justifique ou comente a resposta dada na questão anterior. *

Sua resposta

23. Em relação ao seu desempenho/aprendizagem enquanto estudante, o Conselho de Classe Participativo: *

- Não contribuiu.
- Trouxe pouca contribuição.
- Trouxe contribuições.
- Trouxe muitas contribuições.

24. Justifique ou comente a resposta dada na questão anterior. *

Sua resposta

25. Você considera que este modelo de Conselho de Classe Participativo influenciou na sua formação, na sua vida pessoal, social e profissional? Comente em que aspectos. *

Sua resposta

26. Fique à vontade para comentar outros aspectos sobre o conselho de classe participativo, sua atuação, como você se sentia, pontos positivos e aspectos a melhorar. Sua colaboração é muito importante!

Sua resposta

27. Você tem disponibilidade para participar de uma entrevista sobre o tema deste questionário? Se sim, por favor registre seu nome, contato de telefone e e-mail:

Sua resposta

Voltar

Enviar

Limpar formulário

ANEXO A – ATA DE PRÉ-CONSELHO DE CLASSE UTILIZADA NO ANO DE 2017.



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HONÓRIO MIRANDA
Rua: São Pedro, 158 - Fone/Fax (047) 3332-0503 E-mail: eebhonoriomiranda@sed.gov.br
BAIRRO -Centro - 89110-000 - Gaspar - Santa Catarina

Pré- Conselho de Classe- _____ Bimestre _____ Turma _____ Data ____/____/____

Alunos Faltosos: _____

Alunos que atrapalham as aulas _____

Com relação as aulas ministradas em cada disciplina, indique E (excelente), B (boa), R (regular) ou I (insuficiente)

DISCIPLINA	AVALIAÇÃO	MOTIVO
Artes		
Biologia		
Ed. Física		
Espanhol		
Filosofia		
Física		
Geografia		
História		
Inglês		
Língua Portuguesa		
Matemática		
Química		
Sociologia		

Auto- Avaliação da Turma

Pontos Positivos	Pontos Negativos	Sugestões

Avaliação da Instituição (Direção/ coordenação/ secretaria/ Biblioteca/ Informática, Refeitório/ Espaço Físico)

Pontos Positivos	Pontos Negativos	Sugestões

Obs _____

Assinatura dos líderes: _____

Coordenação/ Direção: _____

ANEXO C - ATA DE CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO USADA NO ANO DE 2017



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HONÓRIO MIRANDA
 Rua: São Pedro, 158 - Fone (047) 3378-8392 E-mail: eebhonoriomiranda@sed.sc.gov.br
 BAIRRO -Centro - 89110-082 - Gaspar - Santa Catarina

ATA DE CONSELHO DE CLASSE _____º BIMESTRE - 2017

TURMA: _____ TURNO: _____ Nº de Alunos _____

Aos _____ dias do mês de _____ do corrente ano, reuniu-se no turno _____, nas dependências da Escola: Direção, Especialistas, ATP, AES, Professores, Alunos e Pais para a realização do Conselho de Classe.

O parecer da Turma: _____

Dificuldades Encontradas no Bimestre: _____

Metas a serem trabalhadas no _____ bimestre: _____

- Legenda**

 1. Realizou as atividades e avaliações;
 2. Assiduidade/Pontualidade
 - ;
 3. Participação das atividades extraclasse.
 4. Estimular para novas oportunida de estudo.

Alunos com Dificuldades de Aprendizagem/Reavaliados pelo Conselho de Classe(CC)

Aluno (a)	Justificativa	BIO	MAT	GEO	HIS	EFI	LEE	LEI	LPL	SOC	FIS	QUI	FIL	ART

Disciplinas	Professores(as)	Disciplinas	Professores(as)
Biologia		Português	
Matemática		Sociologia	
Geografia		Física	
História		Química	
Ed. Física		Filosofia	
Espanhol		Artes	
Inglês			



Emitido em 27/02/2022

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC N° 1/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/02/2023 09:52)
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 28/02/2023 15:27)
LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2022**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **28/02/2023** e o código de verificação:
195beccc07