

## CONSELHO DE CLASSE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Nonato Assis de Miranda<sup>1</sup>  
Ivo Ribeiro de Sá<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola estadual na cidade de São Paulo com a pretensão de investigar o Conselho de Classe e Série Participativo (CCSP) como espaço de avaliação coletiva e de gestão democrática. Verificou-se que o CCSP é um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho coletivo, em que a coordenação assume o papel de reorganizadora do trabalho pedagógico, a partir dos resultados obtidos. O CCSP, na escola investigada, é percebido como oportunidade de reflexão que auxilia na construção de práticas avaliativas mais democráticas, refletindo o momento de transição pelo qual a avaliação passa, oscilando entre a prática classificatória e a prática formativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Conselho de Classe Participativo, Gestão Democrática.

## CLASS COUNCIL AND LEARNING EVALUATION: TOOLS OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOL

**Abstract:** This paper presents the results of a qualitative research conducted in a public school in São Paulo with the intention to investigate the Class Council and Participatory Series (CCSP) as a space for collective evaluation and democratic management. It was found that the CCSP is an enabling space and strengthening the collective work in which coordination is the role of reorganizing the pedagogical work, from the results obtained. The CCSP, in the school investigated, is perceived as an opportunity for reflection that helps in building more democratic evaluation practices, reflecting the moment of transition by which the assessment passes, oscillating between the qualifying practice and training practice.

**Keywords:** Evaluation of learning, Class Council Participatory Democratic Management.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Pela Universidade Estadual de Campinas; Professor de Gestão e Políticas Públicas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP).

<sup>2</sup> Mestre e Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

## **Introdução**

O Conselho de Classe e série (CCS) é um órgão colegiado de gestão que, dentro da organização do trabalho pedagógico, configura-se como espaço que possibilita a análise do desempenho do aluno e da própria escola de forma coletiva propondo ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno e da prática docente.

Ele difere de outras instâncias colegiadas por três características básicas: a) procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na série/turma que será analisada; b) busca a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações” (DARLEN, 2004 *apud* VEIGA, 2007), isto é, o professor participa de vários conselhos; c) tem a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Com essas características, o CCS é, segundo Veiga (2007), um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo o caráter deliberativo quando refere-se ao processo didático. Como momento avaliativo, permite descortinar dificuldades e contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões (NADAL, 2012).

Entretanto essa não tem sido uma prática observada na maioria das escolas que utilizam o CCS como instrumento de aprovação e reprovação dos alunos com baixo rendimento, transformando-o num colegiado que atua de modo burocrático e sem critérios pedagógicos claros (CAMACHO, 2010; DALBEN, 1992, 2010; GUERRA, 2006; MATOS, 2005; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2006; VARGAS, 2008).

Nesses termos, considerando-se que o CCS não tem sido aproveitado como espaço para discutir as diferenças de posicionamento, transcorrendo tudo numa relação individualizada e de isolamento, este texto tem como objetivo precípuo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou conhecer e compreender o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar no âmbito do CCS, desvelando-se assim, uma cultura escolar de avaliação e gestão do trabalho pedagógico.

## **A Gênese do Conselho de Classe no País e sua Inserção no Contexto Educacional**

O CCS é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógico que se fundamenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no

Regimento Escolar com a intenção de analisar as ações educacionais para indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Trata-se de uma instância colegiada em que atuam os professores dos diversos componentes curriculares, juntamente com a equipe técnica da instituição educativa: coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, orientadores educacionais, entre outros (VEIGA, 2007).

Sabe-se que o CCS passou a representar um mecanismo coletivo de participação que "tem papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares" (PARO, 2011, p.16).

Contudo, apesar de o CCS ser uma prática bastante difundida no país, o mesmo não pode ser dito quanto à literatura que explora o assunto (VARGAS, 2008). Verifica-se que o tema está presente nas discussões que investigam a gestão democrática da escola, mas não há muitas pesquisas que explorem sua especificidade.

A esse respeito, concorda-se com Dalben (2004, p. 16), para quem "o conselho de classe guarda em si a responsabilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do trabalho escolar". Mas o CCS pode ser entendido também como:

[...] uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a interação dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA, 1982, p.9).

Para essa autora, o CCS serve como espaço para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas não restringindo-se a isso. Destaca-se que o CCS representa um momento que promove a interação entre professores e demais representantes da equipe gestora.

Entretanto, apesar da importância que o esse conselho tem no processo educativo, nem sempre, ele é bem interpretado pelos educadores.

A esse respeito, Cruz (2005, ) o vê como espaço de diagnóstico da prática educativa escolar e um dos momentos mais ricos de transformação da prática pedagógica, mas nos adverte que, dentre os mecanismos de participação,

[...] talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas é o conselho de classe....Queremos repensar a estrutura do conselho de classe, para dar mais

sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve e ajudar a mudar-se a prática educativa” (CRUZ, 2005, p. 11).

Assim, o CCS constitui-se em um espaço de ação e reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educacional, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes com a intenção de identificar causas e propor soluções aos problemas de aprendizagem diagnosticados no ambiente escolar.

Com base nos conceitos, aqui, apresentados, concorda-se com Vargas (2008), para quem, o CCS é um momento em que o educador tem oportunidade de discutir, refletir e autoavaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem de forma situada e integrada, tornando-o um espaço interdisciplinar de estudo e tomada de decisões do trabalho pedagógico da instituição como um todo.

Quanto à sua gênese, Rocha (1986) *apud* Dalben (2004, p.22) afirma que “[...] essa instância tem origem na França, por volta de 1945, surgindo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais”. Estabelecendo-se, a partir de 1959, em três tipos: o Conselho de Classe, no campo da turma; o Conselho da Orientação, no campo do estabelecimento; e o Conselho Departamental de Orientação, numa área mais ampla (VARGAS, 2008).

Rocha (1986) aponta que esse movimento objetivava: “[...] organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões” (INSTITUTE DE RECHERCHE ET DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES, 1971 *apud* ROCHA, 1986, p.19).

Assim, é a partir de visitas e estágios de educadores do Estado do Rio de Janeiro ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sévres, França, que ocorre a introdução da ideia dos conselhos de classe em nossos meios educacionais (ROCHA, 1982).

Para Richter (2008), o modelo de CCS trazido pelos educadores cariocas teve grande aceitação no meio educacional, especialmente, em 1959, quando as classes experimentais foram implantadas. Sua implementação deu-se de forma indireta por intermédio do modelo de escola proposto pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)<sup>3</sup>, que apresentava o conselho como órgão constituinte da escola.

---

<sup>3</sup> Criado pelo Decreto Federal nº 70.067/77 com o objetivo de administrar os recursos oriundos do acordo firmado entre o Ministério da Educação e os Estados Unidos conhecido como MEC/USAID.

ROCHA (1982) destaca a contribuição indireta da Lei 5.692/71 para a instituição do CCS. Segundo essa autora, esta Lei não possui nenhum artigo ou parágrafo específico criando ou regulamentando o conselho; entretanto, a reformulação dos critérios de avaliação implicou em necessidades de reestruturação do ensino. Essa reformulação, serviu, segundo a autora, de embasamento na introdução e na posterior institucionalização dos Conselhos de Classe nas escolas.

### **As Atribuições do Conselho de Classe na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo**

A análise da legislação acerca do CCS para as escolas estaduais de São Paulo mostra que há, basicamente, um único documento que discute o assunto.

Trata-se de decretos governamentais cuja finalidade foi estabelecer normas regimentais básicas para as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo.

O primeiro documento (Decreto nº 10.623/1977) normatizou, a partir de 1978, o funcionamento das Escolas Estaduais de Primeiro Grau (SÃO PAULO, 1977).

Esse documento, ao abordar o CCS enfatiza as "decisões relativas à promoção/retenção dos alunos ou à sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o seu 'aproveitamento', expresso nos conceitos bimestrais e no conceito final a eles atribuídos" (SOUSA, 1998, p.46).

Por sua vez, o Decreto nº 11.625/78 também, não representou avanços democráticos no âmbito das escolas públicas, já que apenas, regulamentou o funcionamento das Escolas Estaduais de Segundo Grau.

Segundo Sousa (1998, p.46),

no regimento das escolas de 2º- grau, além do "aproveitamento", é indicado que o conselho identifique os "alunos de ajustamento insatisfatório em situação de classe e na escola, propondo medidas que visem o melhor ajustamento do aluno.

Constata-se que, nenhum dos decretos previa a participação de alunos ou pais na composição no CCS sendo formados por, apenas, professores da mesma classe ou série, o diretor da escola, o coordenador pedagógico e o orientador educacional.

Outro aspecto identificado no documento e ratificado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE) diz respeito às atribuições do CCS no que concerne ao seu poder de decisão quanto à aprovação ou reprovação do aluno, com base nos conceitos obtidos. Segundo Sousa (1998), os documentos privilegiavam a função classificatória da avaliação.

Com a aprovação da Lei Federal n.º 9394/96, a SEE viu-se obrigada a repensar as normas que regiam suas escolas já que essa lei alterou profundamente o quadro referencial relativo aos regimentos escolares, na medida em que, em seu artigo 12, define as incumbências dos estabelecimentos de ensino iniciando-as pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Assim, a SEE propôs ao Conselho Estadual de Educação a apreciação da versão final das “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais”, a partir das quais, ao longo de 1998, cada unidade escolar deveria elaborar seu próprio regimento.

Com a aprovação desse novo dispositivo legal, por meio do Parecer CEE nº 67/98, observou-se que houve alguns avanços quanto às finalidades do conselho de classe e série em comparação às normatizações anteriores.

Esse parecer, ainda em vigor, reconhece os CCS como colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem e determina que eles se organizem de forma a:

- I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;
- II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III - favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;
- IV- orientar o processo de gestão do ensino.

Com esse novo dispositivo legal da SEE, o CCS assume a responsabilidade de acompanhar todo o processo avaliativo da escola, analisando e debatendo os componentes da aprendizagem.

Portanto, como instrumento democrático, o CCS busca a garantia do aperfeiçoamento do processo de avaliação, tanto social como pedagogicamente.

Por outro lado,

o Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete as diferentes concepções de avaliação e de ensino incorporadas pelos docentes em suas práticas, assim como as limitações e contradições próprias a elas e presentes no posicionamento político pedagógico desses profissionais (DALBEN, 2010, p.4).

Diante do exposto e com base no que observa-se no cotidiano das escolas, nota-se que, apesar da tentativa de aproximação entre alunos e professores e a busca pelo debate sobre o processo de ensino e aprendizagem, a participação do aluno no conselho de classe e série, quando ocorre, ainda é centrada na observação passiva do processo avaliativo.

Dentre os motivos que justificam esse comportamento dos alunos, é provável que esteja a centralidade atribuída, por parte deles e, talvez, de professores acerca da avaliação como instrumento de poder.

No texto "Carta aos professores coordenadores pedagógicos: dilemas da prática cotidiana" da, então, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógica (CENP), é possível constatar a resistência de professores quanto à participação de alunos nas reuniões de conselho.

Para ilustrar o exposto, vejamos esse depoimento:

[...] foi a primeira vez que contamos com a participação dos alunos e eu estava preocupada com a reação dos professores. Sabe o que aconteceu? Os alunos ficaram num canto, pouco à vontade, com dificuldade para falar; até porque a maioria dos professores estava pouco cordial: um deles, inclusive, explicitou sua discordância com a presença dos alunos, deixando claro que não gostava de interferências no seu trabalho, especialmente se vindas destes (SÃO PAULO, 1999, p.42).

Depreende-se que esse professor não concebe o CCS como instância coletiva de avaliação nem o aluno como sujeito do processo avaliativo. Fica a impressão de que ele desconhece as finalidades do conselho. Esse comportamento não coaduna com o contido no artigo 21 do Parecer nº 67/98, por exemplo, quando determina que os CCSs sejam constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contem com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade (SÃO PAULO, 1998).

Por sua vez, da parte dos alunos, observa-se que ainda permanece o medo de manifestar-se acerca do desempenho pedagógico dos professores (PARO, 2011). Essa situação pode ser ilustrada quando analisa-se o depoimento feito pelas professoras coordenadoras em publicação da CENP de 1999.

Vejam o que diz essa coordenadora:

[...] Mesmo quando o representante da 5º C fez um comentário sobre as aulas do professor de Matemática (alegando que os alunos não entendiam suas explicações), a discussão, que poderia ser boa, não deu em nada. Além disso, você não pode imaginar o que aconteceu com esse aluno! Na semana seguinte, ele veio me dizer que não participaria mais do Conselho pois, em classe, quando errava algum exercício, esse professor falava: "Está vendo, menino? Você não presta atenção, por isso não tem o direito de ficar reclamando de mim no Conselho" (SÃO PAULO, 1999, p.43-44).

Destarte, a fala do professor reforça o antagonismo da relação professor-aluno, na medida em que, o primeiro sugere o distanciamento do segundo por entender que ele não tem condições de ajuizar seu trabalho. Depreende-se, portanto que esse professor não percebeu que, sob a ótica do espaço coletivo e interdisciplinar de reflexão e

redimensionamento do processo didático, estabelecem-se outras formas de se relacionar com o outro e com o saber historicamente construído, repensando o projeto político-pedagógico e assumindo o diálogo como meta propulsora do processo de formação (DALBEN, 2004).

Diante do exposto, faz-se necessária a (re)significação da avaliação desenvolvida ao longo do CCS que expressa os objetivos da escola delimitados no projeto político-pedagógico. Somente assim "é possível afirmar que a avaliação ocorre na escola como um todo, ou seja, na concretização do projeto político-pedagógico e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático" (VEIGA, 2007, p.11).

Portanto, o CCS deve ser visto como parte integrante do processo de avaliação desenvolvida pela escola e não apenas como uma reunião pedagógica destinada a analisar o comportamento dos alunos. Trata-se de momento privilegiado para redefinir práticas pedagógicas com o objetivo de superar a fragmentação do trabalho escolar e oportunizar formas diferenciadas de ensino que realmente garantam a todos os alunos uma aprendizagem significativa.

## **O Percorso Metodológico**

Para dar conta dos propósitos desta investigação, utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, aquela que intenciona conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la (CHURCHIL JR, 1987). Assim, elegeu-se o estudo de caso como método de pesquisa por ser uma investigação empírica, um método que abrange tudo: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos (YIN, 2005).

Para Merriam (1988) *apud* André (2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado por meio de outros métodos de pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Ademais, o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Essa pesquisa compreendeu estudo dos fundamentos legais e políticos que sustentam o CCS enquanto instância do trabalho pedagógico, coleta de dados em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo localizada na capital, por meio de observação realizada de fevereiro de 2009 a outubro de 2013, registradas em diário de campo e entrevistas com os diferentes atores da comunidade escolar e local.



## **Conselho de Classe: descrevendo um percurso**

Visando a uma caracterização de como acontece o CCS, reproduz-se, aqui, parte das informações obtidas em pesquisa realizada numa escola estadual no município de São Paulo, por meio de observações feitas durante a pesquisa e em conversas com professores, a equipe gestora, alunos e pais que atuam nessa escola.

Tomando com base as orientações contidas no Parecer CEE nº 67/98, o CCS realiza-se, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, ao final de cada bimestre e do ano letivo do qual participam os professores da série, o professor (a) coordenador, o diretor (a) da escola ou alguém, por ele designado, para presidir a reunião.

No caso específico da escola investigada, a situação não era diferente, pelo menos durante os meses de fevereiro de 2009 a dezembro de 2011.

Nesse período, o CCS reunia-se, ordinariamente, ao final de cada bimestre e do ano letivo, seguindo-se uma espécie de ritual que estava mais centrado no cumprimento de exigências burocráticas do que na tentativa de diagnosticar problemas e apontar soluções tanto em relação aos alunos quanto aos docentes.

O primeiro obstáculo observado quanto ao CCS era conciliar sua realização com o cumprimento do calendário. Para tanto, o Diretor da Escola via-se obrigado a dispensar os alunos de um período e manter os do outro com aulas para garantir o dia letivo. Dessa forma, a reunião do CCS era realizada no mesmo horário em que os professores ministravam suas aulas não os "obrigando" a comparecer fora de seu horário de trabalho apesar de haver dispositivo legal que permite a convocação dos professores para esse fim.

O mais curioso de tudo é que ficou a impressão de que todos (Dirigente Regional de Ensino, Supervisor de Ensino etc.) sabiam desses arranjos feitos pelas escolas para realizar o CCS, mas fingiam desconhecê-lo. Essa constatação foi possível quando se analisou os termos de visita do Supervisor de Ensino na escola. Verificou-se que no Termo de Vista da supervisora constava a informação de que "a escola estava tendo CCS, mas sem prejuízo do dia letivo" o que, em tese, não é verdade, pois os alunos de, pelo menos um dos períodos, foram dispensados.

Com relação aos CCS, observou-se que as reuniões eram pautadas nos seguintes princípios e procedimentos: os professores rotulavam as turmas; comentavam fatos, notas e rendimento das turmas; prendiam-se em razões de ordem individual cujos problemas de

aprendizagem recaiam sobre o aluno com ênfase, principalmente, na falta de interesse e estudo, pouca participação nas aulas devido a brincadeiras e muita conversa.

Observou-se que a maior parte dos professores reclamava que o aluno, quando estudava, o fazia em função da nota e, com isso, a aprendizagem ficava em segundo plano.

Ao analisar esse comportamento dos professores, identifica-se a ausência de uma reflexão consciente que possa levar a uma mudança de atitude. Entende-se que muitos destes problemas recaem sobre o conceito de avaliação que cada profissional tem da educação. Nesse caso, prevalece o aspecto quantitativo não havendo, portanto, uma análise da *práxis* do profissional da educação em prol do desenvolvimento de novas metodologias.

Contudo, a partir de 2012, a equipe gestora e o grupo de professores, após uma longa discussão realizada durante planejamento anual, resolveram mudar o CCS transformando-o em Conselho de Classe e Série Participativo (CCSP). Entretanto, decidiram que a participação começaria apenas com alunos dos 9º anos e, dependendo de como processo ocorresse, a participação ampliaria para as demais turmas.

Destaca-se que " a participação dos alunos no Conselho de Classe é importante para que tomem ciência do seu rendimento e que possam manifestar sua opiniões quanto às condições de sua aprendizagem" (CAMACHO, 2010, p.58).

Não obstante, o receio dos professores em permitirem que os alunos menores participassem do CCSP pode ser compreendido na explicação dado por Paro (1998, p.26), para quem,

Nas escolas públicas, especialmente nas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, está muito presente uma postura que toma a criança não como sujeito de aprendizagem e como elemento fundamental para a realização da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize, lançando sobre os alunos a responsabilidade quase total pelo fracasso do ensino. Esse comportamento funda-se em grande parte, nas concepções que o próprio professor tem das crianças das camadas populares. Uma das primeiras referências que professores e pessoal da escola em geral costumam fazer ao corpo discente, quando a ele se reportam em conversa quer com pais, quer com colegas de trabalho, quer mesmo com as próprias crianças e jovens, é quanto a sua condição de alunos "bagunceiros", justificando sua maneira de tratá-los no testemunho dos próprios pais, também não conseguem aturá-los.

Não obstante, com decisão de que somente os alunos dos 9º anos participariam do Conselho de Classe, observou-se que tanto, no primeiro quanto no segundo bimestres daquele ano, as reuniões de CCSP contavam com a presença de quase todos os alunos dessas turmas. Nesse momento, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca do trabalho pedagógico dos professores e esses, por sua vez, manifestaram seu ponto de vista acerca do aprendizado dos alunos.

As reuniões foram presididas pelo diretor da escola ou pela vice-diretora cujo início era sempre precedido por um discurso dele (a) enfatizando a importância da participação dos alunos naquele colegiado. Feito isso, passava-se a palavra aos professores para que eles analisassem a turma em questão e, em seguida, os alunos também tinham o direito de se expressarem. Observou-se que, em um primeiro momento, os alunos mostravam-se inseguros, mas diante do encorajamento da direção e dos professores, aos poucos, eles, pelo menos em parte, perdiam o medo de se expressar.

Nessa ocasião, foi possível constatar que, se um professor começasse a colocar o problema do baixo rendimento escolar somente sobre o aluno, o diretor o interpelava indagando quais foram suas intervenções pedagógicas para garantir o aprendizado do aluno.

Uma vez que a maior parte dos presentes havia se manifestado, passava-se a divulgar os resultados de cada aluno por meio da projeção dos boletins em um telão. Com isso, tanto os alunos quanto os professores podiam e, eram incentivados, pelo diretor, a posicionarem-se a respeito dos resultados obtidos no processo avaliativo. O mais interessante de tudo é que, os alunos presentes tinham a oportunidade de discutir suas notas com seus professores analisando e compreendendo o porquê daquele resultado.

Por meio da participação nessas reuniões, observou-se que, quando os alunos obtinham resultados insatisfatórios, os professores analisavam-se os motivos que levaram a tal resultado e propunham-se soluções para o avanço dos alunos. No caso dos alunos bem sucedidos, o conjunto de educadores os incentivavam a continuar crescendo. Em geral, os professores diziam: *"você foi bem, mas tem potencial de ir além, basta dedicar mais"*; *"você é um aluno 9, 10; esse resultado está aquém de sua potencialidade"*; *"para você, só nos resta, cumprimentá-lo: parabéns"*.

Como o grupo de educadores percebeu que estava no caminho certo, no segundo semestre de 2012, optou com estender o CCSP para os alunos do 8º ano, por acreditar que eles também tinham direito e maturidade para participar desse colegiado.

Entretanto, existia um questionamento que pairava entre os professores e a equipe gestora: a participação dos pais nesse colegiado.

Após muitas discussões e ponderações, no planejamento anual de 2013, o mesmo grupo de educadores (com poucas alterações, já que o conjunto de professores da escola investigada é relativamente estável) decidiram pela inclusão dos pais nas reuniões do CCSP e mais, essas reuniões seriam para todos os alunos da escola, ou seja, dos 6ºs aos 9ºs anos.

Essa atitude coaduna com o ponto de vista de Abranches (2003, p.91), para quem,

é por meio da participação efetiva, da compreensão da representatividade, do compromisso com o coletivo e do assumir a responsabilidade pelo bem comum, elementos que vão se constituindo ao longo da experiência que os atores participantes vão se relacionando, informando e, conseqüentemente, se politizando.

Com base nas observações feitas, percebeu-se que os educadores sabiam que essa opção representava um grande desafio tanto para eles quanto para a comunidade local, mas era, também, uma forma de superar a fragmentação da participação dos pais nas reuniões que, eram geral, eram conflituosas.

A concepção de conflito nesse caso é no sentido de desordem e insatisfação tal como defende o diretor da escola investigada. Para ele, "*as reuniões não eram bem aproveitadas, os pais não conseguiam falar com os professores porque eles não estavam no dia da reunião ou não dava tempo*".

Essa nova organização da escola investigada caminha na direção defendida por Paro (1998, p.103), para quem,

uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. Hoje a instituição escolar encontra-se quase totalmente impermeável a qualquer forma de participação da população usuária, como se não fosse essa população que mantivesse o Estado com seus impostos e como se a escola não devesse servir a seus usuários, procurando agir de acordo com seus interesses, manifestado a partir de sua participação nas tomadas de decisões que aí se dão.

Para dar conta dessa empreitada, a equipe escolar passou a contar com uma nova professora coordenadora, bastante comprometida com a gestão da escola. Para tanto, eles organizara o CCSP em três dias, garantindo, pelo menos, uma hora e meia para cada turma por entender que havia respaldo legal para essa organização, uma vez que, tanto os alunos quanto os pais, professores e equipe gestora estariam presentes nas reuniões.

Para garantir a presença dos pais na escola, a equipe gestora publicou o calendário das reuniões nos murais de avisos, nos portões e enviou comunicado às famílias com antecedência de uma semana com relação ao dia do CCSP. Com isso, a presença de pais e alunos foi bastante significativa.

Não obstante, os pais que, em um primeiro momento, estranharam a proposta da escola por ter medo de seus filhos serem expostos diante dos demais alunos e pais, mas com a explicação do diretor, compreenderam a proposta. Essa atitude do diretor fundamenta-se na tese de que

para que os pais se interessem em participar é preciso que se sintam respeitados, valorizados e bem-aceitos na escola. É necessária a existência de um trabalho que integre a todos. A motivação é um dos elementos favorecedores do engajamento dos participantes no processo (ABRANCHES, 2003, p.95-96).

Entende-se que sua fala foi fundamental para motivar a participação efetiva dos pais tornando-os sujeitos do processo de gestão e avaliação da escola, conforme pode ser constatado nos depoimentos seguintes.

A mãe de uma aluna do 9º expressou, ao final da reunião: *"finalmente eu consegui falar com todos os professores, a escola está de parabéns. Agora eu sei como ajudar minha filha"*. O pai de um aluno do 7º ano desabafou, *"quando eu recebi esse bilhete (mostrou o comunicado da escola) vim só para ver o que ia acontecer. Do jeito tava(sic) eu tinha desistido de participar de reunião nessa escola, mas agora eu volto. Sei que meu filho não é santo, mas tem professor que não faz o trabalho dele direito; nessa reunião pude falar e ouvir tudo"*.

Os alunos, já acostumados com o CCSP, também fizeram questão de posicionarem-se a respeito do novo modelo de conselho adotado pela escola, conforme segue:

Foi melhor com alunos e pais; houve muitas propostas boas; assim não precisa fazer reunião separada com pais; é bom porque os pais falam com os professores; antes ficava um professor em cada sala e agora os professores ficam todos juntos e fica mais fácil para os pais conversarem com os professores. É bom porque tudo que o professor tem para falar dos alunos, fala na cara e não esconde nada (ALUNO DO 9º ANO).

Nota-se que esse aluno vê o CCSP como um momento de análise que não se restringe à aprendizagem escolar. Para ele, é uma oportunidade para avaliar a organização e funcionamento da escola e aproveitou o momento da reunião para falar do uniforme. Ele ressaltou que *"seria legal a ideia de ser um uniforme inteiro e não apenas a camiseta"*. Mas ele não parou por aí. Acrescentou: *"eu propus também que escola se tornasse de tempo integral porque assim melhorava o aprendizado do aluno"*.

Na reunião do primeiro bimestre de 2013, a supervisora de ensino também esteve presente e teceu vários elogios à equipe gestora e aos pais. Em seu termo de visita, diferentemente do anterior, ela registrou: *a escola está tendo CCSP com a presença de pais, alunos, professores e a equipe gestora, sem prejuízo do dia letivo*. Com esse discurso, consta-se uma nova concepção acerca do CCSP no que diz respeito à garantia do dia letivo na escola e cumprimento do calendário escolar.

O diretor ressaltou que para ele,

o CCSP é um momento importante para nossa escola porque envolve os alunos e professores e conta com a presença dos pais, direção e coordenação. Neste

momento, são socializadas as conquistas realizadas no bimestre, aprendizagens significativas, dificuldades encontradas, sugestões dos professores para sua superação bem como desafios e metas dos grupos de alunos para o próximo período.

Dentre os depoimentos dos professores, merece destaque o seguinte:

A minha primeira experiência em conselho participativo foi na EE Antonio Emílio de Souza Penna. Lá, professores e alunos conversavam sobre o rendimento, a disciplina na sala, etc. Era muito bom. Na nossa escola, tivemos o acréscimo dos pais. Considero relevante essa participação dos pais, uma vez que podemos todos juntos conversar sobre o rendimento dos alunos, problemas de disciplina, etc. O conselho participativo com a presença/participação dos pais na escola é fundamental para que o nosso trabalho avance, com melhores resultados. E também deixou de ser aquela reunião chata, só para conversar apenas com os pais que fazem o acompanhamento adequado de seus filhos na escola. Considero que foi uma mudança bastante positiva (PROFESSOR DE HISTORIA do 6º ao 9ºs anos).

Vê-se que, na avaliação desse professor, a escola como um todo saiu ganhando. Nota-se que ele valoriza a questão da avaliação coletiva e da gestão democrática da escola. Nessa mesma linha de pensamento, uma aluna do 9º ano disse:

Eu achei melhor fazer o conselho com alunos e pais porque é melhor fazer assim (sic). Os pais não ficam perdidos como nas reuniões anteriores e porque no caso da minha mãe; ela queria falar com um certo professor e não conseguia porque a sala dele era lotada (DEPOIMENTO DE ALUNA DO 9º ANO).

É claro que a aluna não percebeu os princípios que norteiam o CCSP confundindo-o com uma simples reunião de pais, mas é provável que, com o tempo, ela perceba a mudança.

Por sua vez, a professora coordenadora emitiu o seguinte comentário acerca do CCSP,

Realizado em grande grupo, é o momento em que os alunos podem avaliar os avanços e dificuldades que percebem no próprio interior do grupo. Exercício de democracia, onde cada um tem vez e voz, estimula para que apontem sugestões capazes de gerar comportamentos/atitudes/mudanças que beneficiem a todos. Permite que cada um se reconheça como parte de um todo e se perceba capaz de se comprometer em benefício da qualidade das relações, bem estar e aprendizagem de todos.

## **Considerações Finais**

Ao término deste texto, conclui-se que o CCSP representa um avanço na gestão democrática da escola pública, na medida em que, com ele, torna-se possível a avaliação coletiva, a partir da qual, os alunos são estimulados ao autoconhecimento, exercitando o reconhecimento de suas habilidades e dificuldades, percebendo-se enquanto sujeitos responsáveis por seu processo de aprendizagem.

Além disso, os diferentes atores da escola são convidados e tornam-se sujeitos da gestão da escola. Nesses termos, entende-se que o CCSP,

[...] ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido (SOUSA, 1998, p.58).

Nessa ótica, o CCS deixa de ter apenas a função de legitimar e reforçar os resultados já obtidos pelo aluno. Dessa forma, considerando-se o que diz a literatura acerca do CCS e com base nos dados obtidos pela pesquisa, acredita-se que uma nova proposta de conselho impõe um processo de construção histórica, em virtude do processo de avaliação ser um processo dialético que implica intrinsecamente no processo de gestão de novas ações pedagógicas e na gestão democrática da escola.

Por fim, destaca-se que o CCSP tem relação direta com a avaliação, na medida em que, ela cria oportunidades de avanços tanto para alunos quanto para professores. Destaca-se que,

avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente comprometidos com a prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de desconhecimento (ÁLVARES MENDEZ, 2002, p.66).

Nesses termos, entende-se que a avaliação deve ser pensada em favor da competência de todos, construindo espaços de inclusão, de reconhecimento dos saberes diversificados, favorecendo a participação democrática no sentido de ter uma sociedade justa e solidária

## Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ÁLVARES MENDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, ensinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **DECRETO Nº 70067/1972**. Dispõe Sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, e da Outras Providencias. Disponível em: <<http://br.vlex.com/source/dou-diario-oficial-da-uniao-2080/issue/1972/1/27/06>>. Acesso em: 10/11/2013.

CAMACHO, Martha Janete Vita. **Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática**. Dissertação (mestrado em educação) apresentada na Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2010. 114p.

CHURCHILL JR, G.A. **Marketing research: methodological foundations**. Chicago: The Dryden Press, 1987.

CRUZ, C. H. Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conselho de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conselho de classe**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/103.pdf>>. Acesso em: 01/11/2013.

GUERRA, M. G. G. **Conselho de classe: que espaço é esse?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio-ago. 2005.

NADAL, Beatriz Gomes. O conselho de classe no âmbito da gestão democrática do trabalho pedagógico. **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2019d.pdf>>. Acesso em: 15/10/2013.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2010.

RICHTER, Cirene da Silva. **Conselho de classe: um momento de reflexão das práticas avaliativas**. Cornélio Procópio-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>>. Acesso em: 10/11/2013.



ROCHA, Any D. C. da. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

SANTOS, F. R. V. dos S.. **Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UnB, Brasília, 2006.

SÃO PAULO. **Decreto nº 10.623/1977 - Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau.** Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77>>. Acesso em: 16/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.625/1978 - Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau.** Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/210019/decreto-11625-78>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1022-1048\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf)>. Acesso em: 10/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Carta aos professores coordenadores pedagógicos: dilemas da prática cotidiana.** São Paulo: SE/CENP, 1999 p. 39-50. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/cartas\\_ped\\_p039-049\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/cartas_ped_p039-049_c.pdf)>. Acesso em: 18/10/2013.

SOUSA, Sandra M. Z. L. **Conselho de Classe: Um Ritual Burocrático ou Um Espaço de Avaliação Coletiva?** **Série Idéias** nº 25 São Paulo: FDE, 1998, p. 45-59

VARGAS, Maria Angela Serafini. **O conselho de classe: a participação da comunidade escolar.** Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste do Pará - UNIOESP: Presidente Prudente-SP, 2008.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho. **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre-RS, UFRGS, 11 a 14/11/2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/176.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf)>. Acesso em: 15/10/2013.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.