

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

FERNANDA PONTAROLLO

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE A PARTIR
DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL EM UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
PRUDENTÓPOLIS/PR**

IRATI

2024

FERNANDA PONTAROLLO

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE A PARTIR
DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL EM UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
PRUDENTÓPOLIS/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg

**Irati
2024**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

P811a Pontarollo, Fernanda
Análise da atuação do Conselho de Classe a partir do conceito de Capital Cultural em uma instituição de ensino pública estadual do município de Prudentópolis/PR / Fernanda Pontarollo. -- Irati, 2024.
xiii, 152f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2024.

Orientadora: Marisa Schneckenberg
Banca examinadora: Marisa Schneckenberg, Simone de Fátima Flach, Michelle Fernandes Lima

Bibliografia

1. Conselho de Classe. 2. Capital Cultural. 3. Pierre Bourdieu. 4. Avaliação.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA PONTAROLLO

“ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE A PARTIR DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS/PR”

Dissertação aprovada em 18/09/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marisa Scheneckenberg
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach
(Membro Titular/UEPG)

Prof.^a Dr.^a Michelle Fernandes Lima
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR



ePROTOCOLO

Correspondência Interna 707/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Marisa Schneckenberg (XXX.736.959-XX)** em 19/09/2024 18:40 Local: CIDADAO, **Michelle Fernandes Lima (XXX.452.619-XX)** em 03/10/2024 16:51 Local: UEM/CCH/DFE.

Assinatura Simples realizada por: **Simone de Fatima Flach (XXX.986.299-XX)** em 19/09/2024 11:01 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **942.692** por: **Caroline Mazur** em: 19/09/2024 10:17.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
47ed3e96116f49a88ce7cdc489be8f08.

AGRADECIMENTOS

Por ventura, são inúmeras as pessoas para quem dedico este trabalho, tenho certeza que cada uma delas sabe o quão importante foram nestes últimos anos, cada uma teve seu pedacinho e tempo disposto a estar comigo e me ajudar de todas as formas possíveis. Dedico a minha família e agradeço por sempre me mostrarem o melhor caminho a ser seguido, as minhas irmãs, Daiane e Maria Eduarda, por serem minhas parceiras de vida, aos meus pais Nelson e Maria Lurdes por sempre investirem no poder da educação e me mostrarem que ao lado dela temos possibilidade de mover o mundo e de ser movida! Agradeço por eles dedicarem o tempo e a sabedoria em me educar da melhor forma.

Agradeço aos meus amigos, que estiveram presentes e nunca me deixaram sem acolhimento nos momentos mais difíceis, jamais me deixando desistir dos meus sonhos. Grata por cada um de vocês! Agradeço e peço a Deus que possa abençoar cada uma das pessoas que passaram pela minha vida nestes últimos anos, pessoas estas que tenho certeza de que foi Ele quem colocou ao meu alcance para terem sabedoria e usarem as palavras certas nos momentos certos, para terem resiliência e saberem ouvir, para terem coragem em poder me mostrar os melhores caminhos a serem seguidos, me dando também a coragem necessária. Deus me proporcionou este privilégio de conhecê-los, pessoas profissionais incríveis que alimentaram ainda mais meus desejos e objetivos, garantindo minha construção como pessoa e profissional. Grata por cada um de vocês.

Não posso deixar de agradecer ao meu parceiro de vida, Matheus, você soube me acalmar nos momentos de angústia, soube me acolher com suas palavras e gestos nos dias de construção, soube me mostrar que sou capaz e que sou corajosa o suficiente para não desistir, soube me mostrar que não seria fácil, mas que eu seria capaz de vencer cada obstáculo e que a cada um deles eu deveria me dedicar para o próximo que seria maior. Sua maior virtude é a paciência e cuidado, sabendo me incentivar e estar ao meu lado em todos os momentos, me cuidando e deixando sempre meus pés no chão, mas meus sonhos sempre voando alto, nunca os segurando, sempre os incentivando para que iniciem um voo ainda

mais alto. Sem sua parceria e companheirismo as coisas não seriam tão leves quanto você torna ser. Obrigada por estar meu lado.

Agradeço a minha orientadora, Marisa Schneckenberg, você estará sempre em minhas orações como uma forma de agradecer tudo e tanto que pode me oferecer nestes anos de caminhada, desde a graduação. Seu comprometimento, sua elegância profissional e pessoal me desperta um exemplo a ser seguido. Sua postura ética e ao mesmo tempo sua humildade acadêmica na pesquisa mostram o tamanho do seu conhecimento e sua sabedoria, que orgulho poder dizer que sou orientada por uma pessoa extraordinária! Obrigada pela paciência e dedicação comigo, e principalmente em compartilhar seus conhecimentos de uma forma grandiosa.

Gostaria de agradecer também as pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNICENTRO - Mestrado em Educação que estiveram comigo nesta caminhada, ao grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão na Educação pelos ensinamentos e construções. Em especial as minhas colegas de Mestrado, hoje amigas que puderam compartilhar comigo suas experiências e me ajudaram da melhor forma possível, me dando suporte às necessidades, Maria Danieli e Patrícia, vocês estão no meu coração, obrigada por compartilhar o conhecimento, o tempo e dedicarem palavras tão carinhosas, mulheres fortes e corajosas, admiro vocês!

Por fim, deixo por último para agradecer, mas em primeiro lugar agradeço a Deus Pai, obrigada por estar presente, e me mostrar sua presença. Obrigada pelo conforto, pela sabedoria, pela coragem, pela resiliência, pela perseverança, pelos ensinamentos, pelas pessoas, pelo cuidado de Pai, por me ouvir e sempre abrir as portas. Minha vida está em suas mãos e confio em Ti para me guiar da melhor forma possível. Sei que tudo tem o seu momento certo e que está reservado da melhor forma possível. Obrigada pela forma em que me permitiu viver e me construir neste caminho.

Sei que na vida nada é fácil, e que nada vem sem nosso esforço e dedicação, ouse ter coragem em assumir os desafios, ouse ter leveza e saber confiar que tudo acontecerá da melhor forma possível, mas principalmente, jamais desista daquilo que te move. Ouse começar!

*“Meu filho, guarda minhas palavras,
Conserva contigo meus preceitos.
Observa meus mandamentos e viverás.
Guarda meus ensinamentos como a pupila de teus olhos.
Traze-os ligados a teus dedos, grava-os em teu coração.”
(Provérbios 7:1-3)*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEED/PR – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Gráfico 1 - Total de Teses e Dissertações disponíveis sobre o Conselho de Classe no Brasil - banco de dados da CAPES, 2019 a 2023.	46
Gráfico 2 - Fluxo de produções sobre o Conselho de Classe no Brasil de teses e dissertações – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.....	47
Tabela 1 - Total de teses e dissertações por tipo de produção – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.	47
Tabela 2 - Número de publicações de Teses e Dissertações por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.	48
Gráfico 3 - Número de publicações de dissertações de Mestrado por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.....	49
Gráfico 4 - Número de publicações de teses de Doutorado por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.....	49
Tabela 3 - Dados a partir da utilização de critérios de análise – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023	51
Quadro 1 - Critérios para análise das dissertações de Mestrado – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.	52
Gráfico 5 - Distribuição do desempenho dos alunos no Conselho de Classe (2023 e 2024)	106
Gráfico 6 - Resposta a partir da coleta de dados obtido pelo questionário online utilizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023.....	110
Gráfico 7: Resposta a partir da coleta de dados obtido pelo questionário online utilizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023.....	111
Tabela 4 - Dados a partir do uso do questionário aplicado aos estudantes sobre ao acesso aos bens culturais – 2023.	111

RESUMO

PONTAROLLO, Fernanda. **Análise da atuação do Conselho de Classe a partir do conceito de Capital Cultural em uma instituição de ensino pública estadual do município de Prudentópolis/PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

A presente pesquisa compõe a dissertação de Mestrado em Educação, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, (UNICENTRO), dentro da Linha de *Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*. O estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado, tendo em vista o processo de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Médio à luz do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. E como objetivos específicos: compreender a influência do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola no processo de avaliação dos alunos; verificar a atuação do Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem e explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe. A partir desses objetivos traçados, buscamos responder a seguinte problemática, como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais? Esta pesquisa se fundamenta na obra e conceitos propostos por Pierre Bourdieu, adotando-a como enfoque metodológico na construção desta pesquisa. Contempla ainda a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, em que foram utilizados como instrumentos entrevistas e questionários a fim de realizar a coleta de dados junto aos agentes envolvidos. Foi realizado também o levantamento de produções de teses e dissertações dos últimos cinco anos sobre o Conselho de Classe. Esta investigação ocorre em um Colégio Estadual, localizado no município de Prudentópolis/PR, e os agentes são estudantes do 3º ano do Ensino Médio, professores e equipe pedagógica, atuantes, no referido órgão colegiado da escola, buscando analisar os resultados para compreensão do tema. O pensamento de Bourdieu contribui para que sejam realizadas reflexões que dizem respeito as desigualdades estabelecidas nas relações sociais a partir da realidade empírica da reprodução de poder e de privilégios entre os grupos sociais ao longo do tempo. Os resultados apontam que a escola legitima a reprodução cultural e social, uma vez que é exigido deste agente um capital prévio. Assim, cada indivíduo enxerga o mundo e a si através do seu Capital Cultural, tornando possível a interpretação de comportamentos a partir dele, e estabelecendo um juízo de valor a partir das suas apreciações construídas.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Capital Cultural. Pierre Bourdieu. Avaliação.

ABSTRACT

PONTAROLLO, Fernanda. **Analysis of the Class Council's performance based on the concept of Cultural Capital in a state public institution in the city of Prudentópolis/PR.** Dissertation (Master's in Education) – State University of the Midwest, Irati, 2023.

This research forms part of the Master's dissertation in Education, which is linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of the Center-West, (UNICENTRO), within the Educational Policies, History and Organization of Education Research Line. The study's general objective is to analyze the performance of the Class Council as a collegiate body, with a view to evaluating the teaching-learning process in secondary education in light of Pierre Bourdieu's concept of Cultural Capital. And as specific objectives: understand the influence of the Class Council as a collegiate body of the school in the student evaluation process; verify the Class Council as an element of evaluation of teaching and learning and explain the concept of Cultural Capital in the performance of the Class Council. Based on these objectives, we seek to answer the following problem, how can the actions of the Class Council influence student learning and the constitution of their Cultural Capital as social agents? This research is based on the work and concepts proposed by Pierre Bourdieu, adopting it as a methodological approach in the construction of this research. It also includes bibliographic, documentary and empirical research, in which interviews and questionnaires were used as instruments in order to collect data from the agents involved. A survey of thesis and dissertation productions from the last five years on the Class Council was also carried out. This investigation takes place in a State College, located in the city of Prudentópolis/PR, and the agents are students in the 3rd year of high school, teachers and pedagogical staff, working in the aforementioned collegiate body of the school, seeking to analyze the results to understand the topic. Bourdieu's thoughts contribute to reflections that concern the inequalities established in social relations based on the empirical reality of the reproduction of power and privileges between social groups over time. The results indicate that the school legitimizes cultural and social reproduction, since prior capital is required from this agent. Thus, each individual sees the world and themselves through their Cultural Capital, making it possible to interpret behaviors based on it, and establishing a value judgment based on their constructed assessments.

Keywords: Class Council. Cultural Capital. Pierre Bourdieu. Learning assessment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O CONSELHO DE CLASSE: CARACTERIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES. AFINAL, QUAL SUA FUNÇÃO?	20
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO CONSELHO DE CLASSE.....	20
1.2 CONSELHO DE CLASSE ENQUANTO ÓRGÃO COLEGIADO DA ESCOLA: O PROCESSO DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	25
1.3 LEVANTAMENTO DOS DADOS DAS PRODUÇÕES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	44
2. O CONSELHO DE CLASSE COMO ELEMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL	56
2.1 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DOS SISTEMAS AVALIATIVOS NO ENSINO MÉDIO: SUAS PRÁTICAS E SEUS COMPONENTES DE MUDANÇA	62
2.2 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO.....	77
3. O CONSELHO DE CLASSE E O CAPITAL CULTURAL: O QUE OS DADOS APONTAM	83
3.1 O CONSELHO DE CLASSE E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR	86
3.2 O CONSELHO DE CLASSE NA ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	92
3.3 A ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES.....	98
3.4 A AVALIAÇÃO PRETENDIDA NO CONSELHO DE CLASSE ENQUANTO JUÍZO DE VALOR: A VOZ DOS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL.....	107

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	135

APRESENTAÇÃO

Quando criança, pensava muito em como poderia estar na vida adulta, quais seriam os planos, quais caminhos eu traçaria e como eles se construiriam. Imaginava mil coisas. Passavam turbilhões de pensamentos, pensamentos estes que não passavam de sonhos bem distantes da realidade, mas como dizia minha mãe, “sonhar não custa nada”. Nos sonhos eu podia ser quem eu quisesse naquele momento, fui tantas coisas! Mas logo chegou a adolescência, e se na infância os pensamentos já tomavam um lugar bem grande, neste momento os pensamentos se duplicaram, metade daquilo tudo que havia sonhado quando criança já havia sido deixado de lado, ali começaram a surgir as primeiras preocupações. Não decepcionar minha família era uma delas. Meus pais sempre foram grandes incentivadores nos estudos. Tudo aquilo referente a educação que estava ao alcance deles, e que não tiveram oportunidade de aproveitar quando estavam no meu lugar, eles faziam questão que nós enquanto filhas tivéssemos, minhas duas irmãs e eu devíamos então fazer jus a tudo isso. Quem me dera se um dia eu tiver a metade da sabedoria que meus pais tiveram ao nos educar enquanto incentivadores e não apenas como coadjuvantes no nosso processo de desenvolvimento. Eles cresceram de forma humilde, e com essa humildade nos incentivaram a buscar sempre o melhor. Por mais honrosa a profissão deles como agricultores, eles sabiam que a educação fora daquele ambiente (mas sem nunca sair dele) seria o melhor caminho a percorrer. Porém surgem as dúvidas, os questionamentos, as inseguranças, e as tomadas de decisões. Tomar decisão sobre aquilo que me tornaria a partir daquele ponto era algo assustador. Saber qual caminho seguir era pior, parecia que tudo deveria ser escolhido e decidido naquele momento, apesar de hoje perceber que as escolhas podem ser feitas a qualquer momento, e assim como tomadas, as decisões podem ser repensadas, naquele momento não era tão simples. Assim como para muitos adolescentes estar no Ensino Médio e tomar suas próprias decisões era um grande ponto de partida.

Como já mencionado, além de muitos incentivos familiares tive importantes profissionais que me ajudaram a encontrar os melhores caminhos a serem percorridos, hoje percebo que eles tiveram um papel fundamental, educadores que não se opuseram em deixar claro o quanto meu esforço e dedicação seria importante naquele momento e que tudo aquilo que eu almejaria desde então seria

apenas passos que eu precisaria caminhar. A partir daí, poderiam ser passos curtos, longos, rápidos ou muito lentos, mas seriam passos, não estagnaria, estaria construindo uma caminhada, e mesmo encontrando qualquer desafio ou dificuldade eu saberia o momento de parar, respirar, olhar para frente e continuar.

E assim iniciou-se minha jornada acadêmica, embora não tão distante, aquele momento me fez compreender que de fato tive inúmeros impulsos, alguns encorajadores, outros nem tanto, mas estavam ali. Foram elas que traçaram de alguma forma minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Avaliações, pré-julgamentos, um juízo de valor definido por aqueles que observavam meu desenvolvimento escolar como um todo. Conselhos de Classe que se tornavam engrenagens a fim de selecionar e discernir os “bons” dos “maus alunos”, os “dedicados” dos “preguiçosos”, os “competentes” dos “estes vamos passar por Conselho de Classe, não tem mais jeito”. E ali estava, com inseguranças e dúvidas, em qual dessas categorias me encaixava? Resolvi seguir levando em consideração as minhas notas, os “boletins” bimestrais foram uma carta de resposta, devo seguir a minha vida de estudos, se não citaram meu nome e não me passaram por Conselho de Classe é porque tenho capacidade! Escolhi a profissão que tanto desejava, tornar-se educadora a fim de incentivar e mostrar a tantos outros que a Educação faz a diferença, pois esse era meu objetivo. Finalizei a Graduação aos 21 anos, e ali já estava na sala de aula, fazendo o que mais gostava, me realizando profissionalmente e me preparando para percorrer outro percurso, entrar para o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da minha Universidade era o que almejava. Durante a graduação tive a grande sorte de encontrar pessoas muitos especiais, que novamente me incentivaram a caminhar mais.

Então hoje estou aqui, realizando mais um objetivo, conquistando mais alguns passos da caminhada que comecei a construir na minha infância. Porém percebo que durante essa pequena caminhada muitos pararam pelo caminho, não seguiram seus passos, não tiveram os mesmos incentivos, será que estes estavam do outro lado dos adjetivos que me identifiquei? Qual foi o juízo de valor determinado a eles?

Esta é a pergunta que me faço todos os dias: onde eles estão? Qual foi o caminho escolhido por eles, será que eles se sentiram capazes de caminhar?

Esta, entre outras questões, vem permeando nossas vidas. Desde muito cedo somos direcionados para diferentes caminhos, principalmente para caminhos que nos levam as nossas escolhas futuras, sejam elas profissionais e/ou acadêmicas. E, conseqüentemente o que nos leva a percorrer esses caminhos e fazer essas escolhas diz respeito ao nosso percurso escolar.

Vale lembrar que todo esse processo percorrido durante a trajetória de escolarização esteve ligado a inúmeras maneiras de avaliação, um processo contínuo e diário. Nosso desenvolvimento, nossa participação em sala de aula, trabalhos, provas, exames, concursos e seleções, todas essas maneiras de avaliar condizem com o modo de projeção de nossas escolhas, pois foi a partir daí, desses instrumentos e de um modo de ser avaliado, através de adjetivos como bom, médio, fraco, ou mesmo através de notas, que caracterizamos e julgamos nossa capacidade.

Porém, como ocorre esse processo de avaliação, quem nos avalia, por que nos avaliam. Quem avalia, avalia para alguém, ainda que talvez desconheça o porquê da avaliação e a própria trajetória, ou seja, reproduz a avaliação. Por sua vez, aquele que é avaliado recebe o 'veredito' escolar, bem como um juízo de valor. E cabe lembrar que esse veredito passa a ser definido por um Conselho de Classe, que se caracteriza como uma das instâncias coletivas de avaliação, na qual os professores sentem-se à vontade para manifestar suas impressões sobre seus alunos. Tais reuniões permitem reforçar os aspectos individuais dos estudantes, e também sobre sua prática docente como professor. Afinal, para que o Conselho de Classe existe?

INTRODUÇÃO

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntam-se à equipe pedagógica, ou mesmo os gestores e coordenadores pedagógicos, como uma instância que avalia o processo de ensino e aprendizagem, que tem por objetivo refletir o desempenho pedagógico dos estudantes das diversas turmas, anos a cada bimestre. Ou seja, o Conselho de Classe [...] “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o trabalho escolar” (DALBEM, 1995, p. 16).

Diante disso, surgiram diferentes inquietações a partir de experiências já vivenciadas como aluna e agora como professora da Educação Básica, além de pesquisas realizadas desde a graduação no campo da gestão escolar que trazem pontos e reflexões acerca do Conselho de Classe, enquanto mecanismo previsto na organização da escola como um dos órgãos colegiados da sua gestão, e que reflete em realidade seu objetivo frente a avaliação do ensino e aprendizagem do indivíduo, refletir a seguinte problemática: como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agente social?

Por essa razão, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado, tendo em vista o processo de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Médio à luz do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. E como objetivos específicos: compreender a influência do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola no processo de avaliação dos alunos; verificar o Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem e explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe. Esta pesquisa se fundamentou na obra e conceitos propostos por Pierre Bourdieu, (1998; 1999; 2003; 2007; 2008; 2011; 2015) adotando-a como enfoque metodológico para sua construção. A partir disso, delimitando ainda essa opção metodológica, foi trabalhado na pesquisa de forma efetiva o conceito de Capital Cultural, com a intenção de evidenciar que o Capital Cultural existe a partir dos estudos desta investigação. Contemplou ainda a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, em que foram utilizados como instrumentos entrevistas e

questionários a fim de realizar a coleta de dados junto aos agentes¹ envolvidos nesta pesquisa.

Para isso, os agentes envolvidos para esta investigação partiram de uma escolha pessoal e acadêmica, na qual se delimitou o Colégio Estadual em que ocorreu meu percurso escolar desde o Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio. Esta escolha fez refletir como ocorreu este processo durante meu percurso escolar, e principalmente como vem sendo realizado nos dias atuais.

A pesquisa foi realizada no município de Prudentópolis, onde resido e tive a oportunidade de construir meu percurso escolar e acadêmico, tendo a possibilidade novamente de retribuir de alguma maneira por tudo e por tanto dentro deste município que tanto admiro. Prudentópolis tem sua população estimada em 52.776 habitantes, segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentro deste contexto de população há a existência de 15 Escolas Públicas Estaduais que oferecem o Ensino Médio, sendo 4 delas distribuídas na área urbana do Município² – lembrando que a maior área territorial do município de Prudentópolis/PR é Rural –, com isso, delimitamos a escolha dentro da área urbana do município, se tratando de uma escola pública estadual Cívico-Militar, 1 das 4 Escolas Públicas Estaduais, localizada na região central do município.

Com este intuito, realizamos esta análise com estudantes do 3º ano do Ensino Médio desta escola, o período matutino, a mesma contém 4 turmas pela manhã, totalizando em média 100 estudantes, cada um com sua individualidade e pertencentes a diferentes grupos sociais. De forma inicial utilizamos como instrumento o uso do questionário on-line pela plataforma virtual Google Forms, a fim de analisar o objeto desta pesquisa³ para estes 100 estudantes, em que

¹ Utilizaremos ao longo do texto o termo “agentes” para nos dirigirmos aos indivíduos que participaram da pesquisa, pois, temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. Por este motivo Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito. Prefere o de agente. Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 1996, p. 44).

² Dados retirados da página <https://qedu.org.br/municipio/4120606-prudentopolis/censo-escolar> que apresenta o último censo escolar, realizado em 2021.

³ O projeto desta pesquisa passou e teve sua aprovação conforme o regulamento da análise do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/CONEP, que autorizou a pesquisa com seres humanos, conforme os apêndices a esse respeito, o mesmo com o Número do Parecer 6.170.175.

puderam conhecer a pesquisa a ser realizada e foram convidados a participar e trazer as suas contribuições, considerando o total de envio do instrumento, o número de respostas recebidas se reduziu para 10%, totalizando apenas 10 recebimentos de questionários respondidos. Com esse número reduzido de participação e com a necessidade de realizar a delimitação para o próximo passo da pesquisa, organizamos o grupo de participantes para a realização do próximo instrumento, o uso de entrevistas.

Além dos estudantes como agentes de investigação, esta pesquisa contou com a participação de professores que atuam no Ensino Médio com estas turmas e que têm participação ativa juntamente ao Conselho de Classe. Com a contribuição no total de sete professores, de um total de 20 professores atuantes nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, realizamos o uso do questionário on-line pela plataforma virtual Google Forms, ao qual pode-se compreender como o processo deste órgão colegiado ocorre neste campo de pesquisa.

Com o uso dos dois instrumentos para os estudantes e professores, esta pesquisa partiu para um diálogo com a equipe pedagógica, verificando como ocorre a atuação do Conselho de Classe a partir dos vieses destes profissionais. Com isso, foram coletados os dados a partir de entrevistas semiestruturadas com três pedagogas que se colocaram à disposição para contribuir neste processo.

Além da análise da atuação do Conselho de Classe para efetivar o estudo, buscou-se com essa pesquisa descrever como ocorre a partir da proposta pedagógica da escola o seu sistema de avaliação, para, a partir deste ponto, verificar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado da gestão escolar como instância que avalia o processo de ensino e aprendizagem à luz do conceito de Capital Cultural, verificando, a partir deste conceito, os aspectos que norteiam o Conselho de Classe ao estabelecer o juízo de valor sobre o aluno, e com isso compreender como esse processo de avaliação realizado por esse órgão colegiado pode influenciar na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais.

Para Bourdieu (2002), a noção de Capital Cultural surge da necessidade de compreender as desigualdades, ou seja, sua sociologia da educação caracteriza-se notadamente pela diminuição do peso do fator econômico em comparação com o peso do fator cultural na explicação das desigualdades sociais e, portanto,

também escolares, podendo existir em três estados, o estado incorporado, o estado objetivado e o institucionalizado. Sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte Capital Cultural” (BOURDIEU, 2002, p. 76).

Dessa maneira, segundo Bourdieu (1998), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, como o capital econômico e os bens e serviços associados a ele, ou seja, o conceito de capital social está relacionado ao campo, tem o sentido do espaço social, as composições do instituído no meio social que se vive para além da família. Já o Capital Cultural é mais específico, configura-se como os valores já fixados como *habitus* pela família, escola, igreja, grupo social específico. E esta bagagem que é transmitida ao indivíduo pela sua família inclui ainda componentes que passam a compor a própria subjetividade do sujeito, sobretudo o Capital Cultural em sua forma incorporada.

A partir dessa bagagem já transmitida ao indivíduo, ou seja, compreendendo que o mesmo já possui um Capital Cultural, buscou-se analisar como esse processo de atuação do órgão colegiado, o Conselho de Classe⁴ pode influenciar na constituição do seu Capital Cultural.

Diante do exposto, apresentamos a estruturação deste estudo. Foram organizados três capítulos que efetivaram todo o processo a partir do objeto de estudo, perspectiva e enfoque metodológico adotado para esta pesquisa.

No primeiro capítulo discorreremos sobre a atuação do Conselho de Classe: caracterização e especificidades, afinal, qual sua função? Realizaremos uma análise histórica e contextual, nos delimitando a entender a atuação do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola, juntamente relacionado ao processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos alunos. O primeiro item a ser realizado traz em seu contexto histórico como vem sendo abordado por diversos autores que traduzem o Conselho de Classe como um meio de refletir e avaliar o desempenho

⁴ O Conselho de Classe esteve, desde sua origem, vinculado a processos avaliativos. Conforme Dalben (2004, p. 26), o Conselho é a instância colegiada “responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”, ou, segundo a mesma autora, é um órgão colegiado que compõe a organização da escola, e no qual a equipe de gestão e os professores reúnem-se para refletir sobre o desempenho pedagógico dos alunos tendo em vista a tomada de decisões sobre a prática pedagógica (DALBEN, 2010).

pedagógico dos estudantes durante o seu percurso escolar, tendo participação direta dos professores, alunos e gestão escolar. Neste espaço de tempo, busca-se no capítulo compreender sua implementação e o seu processo, demonstrando como este espaço pode resultar uma análise de compreensão de diversas problemáticas no âmbito da educação. Verificar a atuação deste órgão colegiado e como vem sendo abordado dentro da proposta pedagógica e qual sua influência no cotidiano da escola. Por fim, foi realizado um levantamento dos dados das produções sobre o tema, a fim de verificar nos últimos cinco anos como o Conselho de Classe vem sendo evidenciado nas produções de dissertações que explicitam o objeto de estudo, buscando compreender a influência do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola no processo de avaliação dos alunos.

Já no segundo capítulo, discorreremos de forma breve a passagem pelo percurso histórico da avaliação dentro do contexto escolar, para que sejam revistos os fatores pertinentes às mudanças ocorridas desde então, tendo como objetivo apresentar e discutir os aspectos históricos da avaliação dentro do contexto do Ensino Médio, além de analisar como este processo vem influenciando os fatores pelos quais se configuram essas práticas dentro da escola e vem se reproduzindo ao longo de nossas vidas. Este capítulo, denominado de “O Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem: implicações para os jovens estudantes do Ensino Médio e a influência do Capital Cultural” traz inquietações adquiridas a partir das avaliações educacionais, ou seja, seus aspectos mais estruturantes e como passaram a ser realizadas de forma mais consistente.

A partir desta compreensão buscou-se traçar as representações e as compreensões pelas quais este processo passou a designar a partir de uma determinada época, uma vez que as representações, para Chartier (1990), são produzidas por meio de classificações, divisões e delimitações, em diferentes tempos e lugares, podendo sofrer mudanças, pois são historicamente construídas e determinadas por relações de poder e conflito de interesses dos grupos sociais, o mesmo pretende organizar as representações sobre a avaliação e fazer compreender como esse processo pode nos influenciar de alguma maneira, verificando o Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem.

No terceiro capítulo, partindo dos pressupostos teóricos, foram analisados os dados coletados na pesquisa empírica, fundamentados a partir do conceito de Capital Cultural. Este capítulo foi espaço de análise em diferentes âmbitos, em que todas as vozes foram ouvidas, não só descritas, mas sim fundamentadas a partir da delimitação do conceito adotado para dar efetividade ao método. Não somente destinando ao objeto, mas sim dando atenção a todo processo, pois “precisamos evitar, como na fenomenologia: a pretensão de conhecer o fato social e a sua determinação pelos seus atores e testemunhas; e deixar-nos levar pela representação dominante” (BOURDIEU, 1992, p. 186). Ou seja, o pesquisador deve prestar atenção em tudo, não somente àquilo que se destina, mas aos caminhos que os fatos irão nos levar a partir da construção da problemática.

Com isso, neste capítulo foi analisado, a partir da utilização dos instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas, a existência ou não de Capital Cultural dentro do objeto da nossa investigação, assim verificando como vem sendo abordada a atuação do Conselho de Classe no Ensino Médio, se há ou não influência do Conselho de Classe neste processo. Neste caso, é necessário dar atenção ao inesperado, ao insólito, romper as relações aparentes e já existentes, é preciso desmistificar o que já se há dito, ou seja, este capítulo tem como intuito explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe durante a sua construção.

Para Bourdieu (1990), há a existência de um sistema de relações objetivas, construídas independentemente das opiniões e intenções dos agentes investigados, este objeto que pensa e fala, mas que não tem consciência das estruturas sobre as quais repousam o seu pensamento e o seu discurso.

Ou seja, de maneira sutil, o inconsciente se traz como estruturante da conduta e do *habitus* do sujeito.

1. O CONSELHO DE CLASSE: CARACTERIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES. AFINAL, QUAL SUA FUNÇÃO?

Com intuito de analisar a atuação do Conselho de Classe, este capítulo produz uma compreensão sobre este objeto, onde serão discutidos aspectos que evidenciam o Conselho de Classe como órgão colegiado, bem como seu contexto histórico. Além disso, apresentar a partir de um levantamento de dados de produções de teses e dissertações que abordam o tema nos últimos 5 anos, o que nos leva a verificar como essas produções e estudos estão se configurando. Esta revisão resulta os aspectos e procedimentos metodológicos pelo qual as produções perpassam entre os anos de 2019 e 2023, nos permitindo construir um percurso consistente para a análise, discussão e compreensão sobre o objeto estabelecido.

Já no segundo momento, aprofundando-se no campo histórico sobre o Conselho de Classe, foram abordados desde o seu marco inicial, até sua configuração como órgão colegiado, o que nos direciona para o terceiro momento deste capítulo, apresentando o Conselho de Classe como órgão colegiado, como ele se configura e quais ações devem ser sustentadas.

No quarto e último momento foram apresentados os aspectos a partir da influência do Conselho de Classe no contexto escolar, bem como suas atribuições, nos levando a compreender como este órgão colegiado atua, sobretudo, neste espaço.

Este capítulo nos permitirá compreender o objeto de estudo de uma maneira analítica, sistemática, partindo de seu contexto histórico a fim de analisar e discutir seus aspectos mais importantes. Falar sobre o Conselho e sobre como ele vem sendo compreendido é fundamental, pois nos possibilita analisar sua atuação que advém da necessidade da experiência vivenciada pela comunidade escolar. Este tema vem se constituindo como espaço de análise de diversas problemáticas no âmbito da educação escolar.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO CONSELHO DE CLASSE

A educação no Brasil vem sendo palco de inúmeras mudanças ao longo de sua trajetória, estas se fazem presentes em diversos meios, como por exemplo na organização do trabalho pedagógico, na concepção de gestão escolar, no significado social da escola, nas políticas públicas de educação que se

intensificaram ao longo tempo, entre outras mudanças que trouxeram um novo sentido para uma educação de qualidade, como garantia de acesso a todos. Essas mudanças também intensificaram os objetivos propostos pela educação, construindo-a coletivamente, menos seletiva e discriminatória, e principalmente assumindo um palco democrático.

De fato, tais mudanças trouxeram consigo novos significados, suas políticas reafirmaram a necessidade de novos processos nas instituições escolares que propiciassem uma organização do trabalho pedagógico, práticas e princípios pelo qual a gestão estivesse envolvida como um todo. Possibilitaria na escola uma ação transformadora, uma escola capaz de garantir a educação a todos, sem distinção, crianças e jovens de diferentes grupos sociais, independentemente de suas disposições culturais.

Porém nem todas conseguiriam colocar em prática essas determinações. A desigualdade ainda permanece presente, persistindo em maior proporção, havendo a necessidade da construção eficaz de um corpo docente adequado e preparado para atribuir sentido aquilo que se era proposto.

A fim de rever suas práticas, hoje a escola assume um papel de reconhecimento de um processo dinâmico de renovação, tanto de valores, quanto de princípios, que dão forma a uma ação competente e comprometida com uma educação de qualidade. Neste sentido de mudança e de ações transformadoras de organização, o Conselho de Classe se apresenta como marco que direciona as práticas cotidianas da escola, configurando-se em uma gestão democrática.

Segundo Dalben (2004), o Conselho de Classe é um órgão colegiado em que vários professores de diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. Sua origem nos fornece bases essenciais para compreender de fato políticas iniciais e o caminho que a educação chegou até aqui, “nos possibilitando redimensionar o passado e construir novas práticas” (GUERRA, 2006).

Mas afinal, quando o Conselho de Classe se fez impulsionar aqui em nosso país? Para compreender este processo, o contexto sobre a influência do Conselho

de Classe aqui no Brasil, fundamentaremos a partir do estudo de Rocha (1986), que contextualiza muito bem a introdução da ideia dos primeiros Conselhos de Classe no país. Segundo a autora, o início se deu entre os educadores do Rio de Janeiro em 1958, quando tiveram como objetivo estudar as classes⁵ experimentais no contexto francês em 1945. Desta forma, aplicou-se uma espécie de modelo-piloto em um dos colégios do Rio de Janeiro em 1959. Rocha (1986) descreve que seu êxito foi evidenciado a partir da utilização do Conselho de Classe posteriormente por outras turmas de diferentes estados do país, assim se tornando gradativa, após a promulgação da Lei n.º 5.692/71,⁶ em todo território nacional. Isto ocorreu pelo aumento da demanda do ensino na época, havendo um movimento do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC) alterando a organização do ensino no processo avaliativo, tornando um processo mais autônomo e com acompanhamento de rendimento dos alunos ao longo do ano letivo (LEITE, 2012, p. 71). A autora também explica a implementação dos Conselhos de Classe no estado do Paraná⁷ em 1960, que ocorreu juntamente ao projeto das classes integrais que visavam o aproveitamento maior dos estudantes, resolvendo um dos maiores problemas da época: evasão e altos índices de reprovação e desistência dos alunos do Ensino Médio, na época denominado de Secundário.⁸ A autora, em sua análise dos Conselhos de Classe entre os anos de 1970 e 1990, apontou que, neste mesmo estado, havia um certo afastamento das práticas do Conselho de Classe em relação à legislação, este estudo da autora nos mostra a fragilidade ainda encontrada em relação ao que contextualizamos até aqui, situação esta que continua a acontecer atualmente, tendo relação direta com sua institucionalização da época.

⁵ Neste período, o conselho de classe francês já tinha em seus princípios um cunho classificatório e determinista, pois era, em sua totalidade utilizado como uma forma de direcionar o futuro acadêmico dos estudantes conforme suas aptidões (DALBEN, 2004).

⁶ A qual foi Revogada pela Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

⁷ Conforme Leite (2012), o Colégio Estadual do Paraná servia na época como referência para todo o estado, sendo sede de um complexo escolar composto de sete instituições. Também cabe destacar que o Conselho de Classe não recebia essa denominação na época da implementação das classes integrais.

⁸ No caso do ensino secundário, sua finalidade social está diretamente ligada à formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado à classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta às novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de acesso ao ensino de nível superior (ZOTTI, 2005, p. 30).

Desta forma, cabe lembrar a importância da historicidade destes processos de avaliação utilizados durante o trabalho do Conselho de Classe, pois são eles que vão mediar a construção da mesma, quando desconsiderados “perde-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nas áreas de conhecimento, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação nelas produzido” (DALBEN, 2004, p. 33). Além destes mecanismos, a autora reúne as características deste espaço:

a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; c) a centralidade da avaliação escolar com foco de trabalho da instância. (DALBEN, 2004, p. 31)

Quando citamos que o Conselho de Classe é essencial, pois articula os segmentos da escola e possibilita um estudo detalhado do processo de ensino, estamos falando sobre dois pontos básicos. Em seu texto, Machado e Oliveira (2008) trazem esta afirmação nos fazendo compreender o Conselho de Classe como articulador de todo o processo de ensino:

O primeiro relaciona-se ao caráter articulador dos diversos segmentos da escola, e nesta perspectiva, preocupa-se com a redução do individualismo e da fragmentação, buscando a construção e a efetivação de um processo de gestão democrática. O segundo é direcionado para o processo de ensino e sua relação com a aprendizagem, ou seja, o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem, e a ele cabe dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de ideias (políticas e administrativas) e de espaço educativo, de modo a garantir assim o seu espaço de avaliação coletiva e o seu papel de órgão democratizador da escola. (MACHADO, 2008, p. 3)

Para isso, é necessário o fazer das características constitutivas do Conselho de Classe, porém, o mesmo esteve, então, desde sua origem, vinculado a processos avaliativos, tornando se um grande desafio em sua prática. Conforme Dalben (2004, p. 26), o Conselho é a instância colegiada “responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”, ou, segundo a mesma autora, é um órgão colegiado que compõe a organização da escola, e no qual a equipe de gestão e os professores reúnem-se para refletir sobre o desempenho

pedagógico dos alunos, tendo em vista a tomada de decisões sobre a prática pedagógica.

Os autores também apontam essa contradição ao afirmar que pode se desenvolver como:

[...] um mecanismo de absorção das tensões e conflitos regulando-os a favor da manutenção da estrutura vigente ou pode representar a 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 romper com a fragmentação do conhecimento. (MACHADO, 2008, p. 12)

Fernandes e Freitas (2007) compreendem o Conselho de Classe desta forma, como um espaço rico de possibilidades para a discussão das necessidades e progressos dos estudantes, espaço para troca de informação, para estabelecimento de estratégias com objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno e também como local para o resgate do aspecto coletivo do trabalho docente, com trocas de experiências. Nos trazem como reflexão também o que ainda ocorre em muitas realidades escolares:

[...] o Conselho de Classe tornou-se uma récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o Conselho de Classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 36-37)

Neste caso, ao se pensar o Conselho de Classe enquanto ponte dos processos avaliativos, primeiro é necessário analisar de que forma este órgão colegiado se estabelece na proposta pedagógica das escolas como órgão colegiado. Suas discussões e reflexões acerca disso são importantes porque fazem parte do sistema, além de proporcionar a mobilização coletiva da prática de um Conselho de Classe numa perspectiva transformadora, pois pode ser considerado como um instrumento de mobilização que se constitui como um recurso que busca melhorias dentro do espaço escolar.

Este recurso disposto na proposta pedagógica possibilita a mobilização do

coletivo para realizar o diagnóstico, para refletir e para traçar quais as intervenções necessárias e possíveis a realizar diante das problemáticas identificadas. Deste modo, o Conselho de Classe constitui-se como um órgão colegiado denominado como um ponto de reflexão de forma coletiva na organização do trabalho escolar e na avaliação do desempenho de seus alunos.

Para tanto, é responsabilidade da escola coordenar as ações envolvidas neste espaço coletivo de reflexão, assim como a caracterização do mesmo dentro da sua proposta pedagógica, sendo disponibilizada para a tomada de decisões e proposição de alternativas visando atingir sua finalidade de intervenção no processo.

Dessa forma, buscamos posteriormente nesta pesquisa verificar se os objetivos e procedimentos metodológicos traçados e estabelecidos nas ações pedagógicas estão coerentes com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar da instituição de ensino a ser pesquisada, já que este órgão colegiado se constitui em um espaço reflexivo em que se discutem questões pertinentes as necessidades e dificuldades encontradas por aqueles que devem, na sua totalidade, participar efetivamente desses encontros, dessa forma apontando as alternativas e propostas que visem melhorias para todos os agentes do processo educativo.

1.2 CONSELHO DE CLASSE ENQUANTO ÓRGÃO COLEGIADO DA ESCOLA: O PROCESSO DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Segundo o portal da Secretaria da Educação do Paraná – SEED/PR, o Conselho de Classe é o órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar, e pode ser organizado em três momentos: Pré-conselho; Conselho de Classe e Pós-Conselho. Todos devem ser respaldados em critérios qualitativos,⁹ cabendo à equipe pedagógica a organização, articulação e

⁹ Estes são: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o estudante melhore a aprendizagem, a metodologia de trabalho utilizada pelo professor, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do aluno no ano seguinte, as situações de inclusão, as questões estruturais, os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e outros.

acompanhamento de todo o processo, bem como a mediação das discussões que deverão favorecer no desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas.

Vejamos o que diz respeito em documento oficial:

[...] O Conselho de Classe deve ser organizado a partir de três dimensões:

I. Pré-Conselho: etapa de diagnóstico acerca do processo de ensino aprendizagem, que conta com a participação de docentes e estudantes e permite analisar tanto aspectos positivos, quanto identificar problemas e suas possíveis causas e posterior efetivação das alterações;

II. Conselho de Classe: etapa realizada em reunião com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para, de forma colegiada, se posicionarem frente ao diagnóstico levantado no Pré Conselho, discutindo os dados, avanços, problemas e proposições para a tomada de decisões, com vistas à superação de dificuldades, por meio de encaminhamentos relacionados às metodologias, ações e estratégias que visem à aprendizagem e efetivação do currículo;

III. Pós-Conselho: etapa de implementação das decisões tomadas no Conselho de Classe com ações da Equipe Diretiva e Pedagógica e dos professores, como orientação aos estudantes, aos pais ou responsáveis, subsídios aos docentes para a retomada dos planejamentos, entre outras ações. (PARANÁ, 2023)

Com isso, o Pré-Conselho seria um levantamento dos dados neste processo, disponibilizando aos professores uma análise comparativa do desempenho dos estudantes, as observações, os encaminhamentos realizados, ou seja, um momento de diagnóstico para “dar agilidade ao Conselho de Classe”. Já no segundo momento, no Conselho de Classe, todos os envolvidos devem se posicionar frente ao diagnóstico já realizado e definir em conjunto as determinações e decisões a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. E o Pós-Conselho surge então como um momento de ação, ou seja, é neste processo que as ações previstas no Conselho de Classe são efetivadas.

No Referencial do Regimento Escolar do Estado do Paraná¹⁰ abre-se uma possibilidade de decisão e participação colegiada por meio do Conselho de Classe. Neste documento compreendemos que deve, enquanto órgão colegiado da escola,

¹⁰ Documento este que permite orientar a normatização das ações quanto ao cumprimento da legislação vigente. As instituições de ensino têm no Regimento Escolar a sua expressão política, pedagógica, administrativa e disciplinar, com base nos dispositivos legais e normas estabelecidas pelo Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 2021).

analisar as informações pertinentes no Pré-Conselho e intervir em tempo hábil, oportunizando aos estudantes diferentes formas de apropriar-se dos conteúdos curriculares. Ou seja,

O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações pedagógicas educativas que possam vir a superar necessidades/dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2021)

Dessa forma, o Conselho de Classe deve ter como papel fundamental repensar com todos os envolvidos o trabalho pedagógico que está sendo realizado, assim como envolvê-los na dinâmica:

Artigo 21 – Os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.

É importante ressaltar que a maioria das escolas não convida os alunos ou seus representantes para participarem do conselho. Na verdade, muitos educadores e pais desconhecem a existência de tal artigo.

Segundo Nadal (2007), é por meio deste a quem cabe, segundo o documento, “analisar as ações educacionais, e a partir daí deliberar, ou seja, indicar alternativas e intervenções voltadas à garantia da aprendizagem”. A mesma autora também afirma que, no Regimento Escolar, o Conselho de Classe é configurado como o momento mais importante da reflexão sobre o foco central da escola. Com isso, compreende-se que neste momento todos os envolvidos devem:

[...] verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógico educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino [...] [constituindo-se num] espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de

forma coletiva, discutem alternativas e propõe ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, 2007, p. 8)

Levamos em consideração que o Conselho de Classe é o grande responsável pela aprovação ou retenção dos alunos. Nadal (2007) cita que, do modo que está posto, configura-se como momento no qual a discussão ocorre de forma clara e aberta sobre o trabalho educativo realizado, ou seja, além de avaliar o aluno, deve ocorrer paralelamente a autoavaliação institucional, seus problemas, necessidades, a realização ou não de um novo plano de trabalho devem ser discutidos a fim de reorganizar o trabalho e averiguar quais os pontos essenciais para a mudança.

Outro ponto importante para se destacar sobre o Conselho de Classe é a participação dos profissionais de forma direta. Durante as reuniões realizadas, todos têm um papel fundamental em sua participação, não somente os docentes e equipe pedagógica, mas deve contar com a participação de pais e alunos das respectivas turmas. Nesta perspectiva, o Conselho de Classe enquanto órgão colegiado torna-se um espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar, nele se tem a possibilidade de organizar e discutir coletivamente, ou seja, conta com a participação da direção, equipe pedagógica, professores, pais e principalmente alunos. Embora essa participação coletiva não ocorra de forma completa, o aluno sempre será o papel central da reunião, Dalben (2004) enfatiza:

É interessante salientar que, embora em algumas composições as reuniões podem não contar com a presença do aluno, ele sempre será a figura central das discussões e avaliações, estando presente por meio dos seus resultados, de seus sucessos, de seu desenvolvimento, de suas resistências, de seus fracassos, de suas necessidades e dificuldades, postos durante os debates nas questões da prática de ensino e de aprendizagem, objetivo de discussão das reuniões. (2004, p. 33)

Segundo Dalben (2004), essa situação pode ser relacionada com a organização da escola, no contexto da implantação da Lei n.º 5692/71,¹¹ que

¹¹ Na busca de uma legitimação específica que dirigisse o funcionamento dos Conselhos de Classe, em Minas Gerais, verificou-se que sua expansão formal começou a partir da Lei n.º 5.692/71, que surge para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo,

estruturava o sistema educacional, pautando-se pelo autoritarismo, excluindo a participação de setores representativos da sociedade. Neste sentido, as ações pautadas no ensino e na avaliação tinham como necessidade o controle interno pedagógico, a fim de transmitir conteúdos e justificados pela prática dos conselhos de classe, presa apenas nos resultados apresentados pelos professores. Para a autora Dalben (2004), mesmo regidos pela Lei n.º 9394/96, esses problemas ainda permanecem nas escolas. Compreende-se que isto só ocorre de fato quando há a participação de todos.

A gestão democrática é definida por meio da participação nas instâncias colegiadas na escola, ou seja, todos os segmentos da comunidade escolar, estes são o Conselho Escolar, APMF, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe, entre outros, que atuam como organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola, a mesma tem por finalidade fazer com que o que acontece dentro do ambiente escolar seja pensado e decidido coletivamente, consolidando os fatores que dão suporte a gestão democrática na escola.

Com esses princípios, é importante ressaltar que a gestão democrática pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e, portanto, de exercício de cidadania. Com isso, a Constituição Federal de 1988 normatiza o processo de gestão democrática: “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei.”

A gestão democrática, no sentido *stricto*, aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 como parte integrante do artigo 3º, inciso VII. Desse modo, segundo a LDBEN, o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de “VIII – Gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Neste sentido, a gestão democrática implica que toda comunidade escolar assume seu papel de dirigente e não apenas de fiscalizadores dos serviços

sem a participação de setores representativos da nacionalidade. Ela vem definir uma nova estrutura para o sistema educacional, reunindo os diversos ramos existentes, [...] além de propor a profissionalização do educando (DALBEN, 2004, p. 23-24).

educacionais, configurando assim que todos, ou seja, pais, alunos, funcionários e professores assumam sua parcela de responsabilidade enquanto efetivos na participação, incluindo a sua responsabilidade no Projeto Político-Pedagógico da escola,¹² motivando-se a discutir os aspectos necessários no processo educativo.

Podemos entender, então, que a gestão escolar deve ser compreendida como um processo democrático, levando em consideração que a instituição escola, sendo ela pública, é financiada por todos, para atender o interesse de todos, posto também uma vez que a democracia deve ser entendida como uma ação educativa neste espaço.

Nesse sentido, Souza (2009) destaca a sua compreensão sobre a gestão democrática, implicando como:

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. [...] 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. (SOUZA, 2009, p. 125-126)

Ela é fundamentada na democracia, sendo um dos princípios da educação na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para ser consolidada no âmbito da escola requer autonomia e participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Nesse aspecto, podemos tomar como base a gestão escolar democrática dentro da escola, compreendida como uma organização escolar, o que remete a uma forma estruturada e ordenada para planejar uma ação e ter condições de efetivá-la.

Dessa forma, a escola como organização é objeto de estudo de vários autores, como Lima (2001), em que, sob seu olhar, a escola é entendida como “organização educativa complexa e multifacetada” (p. 10). Assim, a escola como

¹² Segundo Veiga (2008), o PPP (Projeto político-pedagógico) vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Ou seja, ele deve ser construído na escola para delinear sua própria identidade.

organização educativa tem princípios e procedimentos que estão relacionados à ação de coordenar todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atingir os objetivos e preferências a que se propõe (LIMA, 2001, p. 10).

Contudo, nos mecanismos da organização escolar presentes na sua esfera pedagógica, administrativa e institucional, para Souza (2009, p. 128), mesmo discursando muitas vezes em favor das diferenças individuais, a escola regulamenta e legitima a desigualdade social. Nesse sentido, Bourdieu (2007) traz a seguinte questão sobre a realidade da democracia na escola, assim como citado por Souza (2009, p. 128):

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com os seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (BOURDIEU, 2007, p. 64)

Entretanto, a participação política ativa e pedagógica, ainda que garantida pelos instrumentos/legais organizacionais escolares e dos sistemas de ensino, não se efetiva apenas pela existência dos mesmos.

É necessário, então, pensar nas possibilidades reais da realização da democracia, “do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma” (SOUZA, 2009, p. 128). Com isso, não se deve pensar nestes órgãos colegiados apenas como burocracias pouco democráticas, os órgãos colegiados como o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), o Grêmio Estudantil e os documentos norteadores Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico (PPP) não podem deixar de ser suficientes para a implementação da gestão democrática.

Ou seja, o seu exercício só se confirma quando as pessoas do universo escolar tomam a democracia e o diálogo como princípio em todas as esferas da sociedade. Sendo de extrema necessidade a participação para uma construção democrática da gestão, implica não somente na tomada de decisões, mas, sobretudo, em acompanhar as ações necessárias, constatar problemas, verificar, analisar e avaliar resultados.

Ao fazermos uma reflexão sobre a gestão democrática, compreendemos que ela é estabelecida no ambiente escolar, seja por tentativas de participação ou ações

neste ambiente, já que a educação é uma das responsáveis por levar os indivíduos assumir uma condição transformadora da sociedade, bem como um agente ativo e crítico da realidade social. Neste sentido, Nascimento, Cavalcante e Santos (2019, p. 195) apontam que:

a gestão democrática é desenhada como um princípio na norma, ou seja, tudo o que segue a partir deste princípio pressupõe que a gestão seja participativa, que os envolvidos no processo tem uma oportunidade de opinar e participar das decisões, assumir responsabilidades. Figura nos princípios e fins da educação nacional em todas as suas instâncias.

Tais ações devem ser sustentadas no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos agentes da comunidade escolar, na construção coletiva. Para compreendermos como essa condição vem sendo estabelecida, é necessário entender como ela se configura até os dias atuais, pois é importante caracterizarmos as concepções que tratam da qualidade educacional responsável pela construção de uma sociedade democrática. Mesmo antes da Constituição Federal de 1988 houve pressão dos movimentos sociais em prol da democratização, contribuindo para o avanço da discussão do texto constitucional que apresenta a gestão democrática no artigo 206 contemplando-a como:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020). (BRASIL, 1988)

Neste aspecto, a Constituição Federal defende a gestão democrática como principal norte no processo educacional, em que aborda importantes questões

como de acesso e permanência. Essa conquista histórica representou um marco na luta pela democratização do ensino no país, estabelecendo as bases para uma maior participação da comunidade escolar nas decisões que impactam diretamente a qualidade da educação.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96, defende-se os princípios propostos na gestão democrática no artigo 3:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos 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; (grifo meu)
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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Com isso, a gestão democrática da educação brasileira, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, configura-se como um modelo de administração pautado pela participação coletiva na tomada de decisões e na construção de um ambiente educacional de qualidade, em que estabelece princípios basilares como a participação, em que assegura a voz de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo profissionais da educação, pais ou responsáveis e alunos, pressupondo a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar; a autonomia, pois concede às escolas a liberdade de elaborar seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), definindo os currículos, as metodologias de ensino e as atividades extracurriculares, respeitando as diretrizes nacionais e estaduais; a transparência, garantindo o acesso público às informações sobre a gestão escolar, incluindo o uso dos recursos financeiros, o andamento das atividades e os resultados educacionais; bem como a prestação de

contas à comunidade sobre suas ações e os resultados alcançados.

A gestão democrática, preconizada na LDB, configura-se como um processo em constante construção, exigindo o engajamento de toda a comunidade escolar na construção de uma educação pública de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade.

A gestão democrática também implica na descentralização do poder decisório, retirando-o das mãos de uma única pessoa e distribuindo-o entre os diversos membros da comunidade escolar, ou seja, permite que as instituições de ensino tenham maior liberdade para elaborar e implementar seus próprios projetos pedagógicos, de acordo com as necessidades específicas de seus alunos e da comunidade local, bem como torna cada membro da comunidade escolar corresponsável pela qualidade da educação, o que contribui para um maior engajamento e compromisso com os resultados.

Além de ser regulamentada no Brasil pela Constituição Federal e pelas leis de Diretrizes Bases da Educação, a gestão democrática se destaca presente no Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024), que define as metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional no decênio de 2011 a 2020, com destaque para a meta 19, que trata da implementação da gestão democrática em todas as escolas públicas:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Fica claro, que a Gestão Democrática percorre um longo caminho e que as legislações propõem o seu cumprimento na educação pública, trazendo discussões e reflexões que indicam a sua efetivação na educação pública, tendo em vista que a educação se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social, sendo a escola o principal espaço onde esse processo se concretiza.

Nesse campo, a gestão democrática surge como um modelo inovador e transformador para a administração das escolas públicas brasileiras, buscando ir

além da mera consulta aos membros da comunidade escolar. Através da participação ativa e compartilhada do poder decisório, a gestão democrática propõe a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e comprometido com a qualidade da educação para todos.

Ao discutirmos a gestão democrática como um todo, não podemos deixar de refletir o espaço em que realizamos a pesquisa, de fato, ela está inserida em um campo em que precisa ser abordado. Nossos alunos, agentes pertencentes a este estudo, fazem parte de um Colégio Cívico-Militar,¹³ o qual possui suas diretrizes próprias a partir de um programa desenvolvido no estado do Paraná.

Os Colégios Cívicos-Militares, pertencentes ao Programa Colégio Cívico-Militares no Estado do Paraná, são uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual da Segurança Pública, e apresentam um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) do Estado do Paraná, estas informações são pertencentes e disponibilizadas pela SEED/PR no site oficial e nela constam as orientações base, o regimento escolar, a Lei n.º 21327/2022, que instituiu o Programa Colégio Cívico-Militares, entre outras informações relevantes ao programa.

Segundo os documentos, (PARANÁ, 2024) a implantação do modelo nas instituições de ensino é feita a partir de consulta pública realizada com a comunidade escolar e tem como proposta objetiva contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica nos Colégios Cívico-Militares do Estado do Paraná por meio da Unidade Curricular de Cidadania e Civismo, ampliando a consciência crítica e a compreensão do conceito de cidadania, refletindo na sua prática como cidadão.

¹³ Em 2021, o colégio estadual em que foi realizada a pesquisa passou a ser cívico-militar após Prudentópolis/PR e mais 117 cidades do estado do Paraná terem a possibilidade de transformar para este programa. O colégio foi escolhido pelo município por apresentar as características necessárias como prevê a Lei n.º 20.338, de 06 de outubro de 2020, no seu Art. 13º das instituições que selecionadas para o Programa Colégios Cívico-Militares.

Em seu documento de Orientação Conjunta n.º 008/2022 da SEED/PR, orienta-se a partir das competências das instituições:

O Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná será avaliado continuamente, como forma de aferição da melhoria e do atingimento das metas propostas pelo modelo, utilizando como metodologia de mensuração de resultados o acompanhamento semestral da gestão, por meio de coleta de dados que medem o progresso da gestão na implementação do Programa rumo ao alcance dos objetivos propostos. (PARANÁ, 2022)

Observando o documento, identifica-se que este programa tem como modelo o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas pedagógica, administrativa e de atividades cívico-militares. Sendo composto pela equipe pedagógica e administrativa, corpo docente e um professor do Quadro Próprio do Magistério para suprir a função de Diretor-Geral, que será o líder máximo do Colégio Cívico-Militar, e Diretor Auxiliar se a instituição comportar. Assim como, serão compostos por militares, que atuarão nas atividades extracurriculares de natureza cívico-militar.

Com isso, há de se destacar o modelo e sua organização, pois os Colégios Cívico-Militares do Paraná pertencem a uma gestão compartilhada e contam com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação ofertada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No documento explicita-se o modelo de gestão compartilhada da seguinte maneira:

a gestão compartilhada consiste em fortalecer o grupo, fazendo com que o resultado final tenha ainda mais qualidade, com a união de gestores diferentes, que possuem visões distintas a respeito de diferentes ações, o que pode garantir eficácia para o enfrentamento de novos desafios. (PARANÁ, 2022)

Dentro deste molde, a equipe gestora é composta por Direção-Geral, Diretor Auxiliar, Direção Cívico-Militar e Equipe Pedagógica da instituição de ensino. E, de acordo com a Resolução n.º 2.857/2021 – GS/SEED, cabe ao gestor acompanhar a frequência dos estudantes, de modo a garantir a média de frequência mensal de

no mínimo 85%, realizando ações com a equipe pedagógica, como busca ativa e outras ações previstas no Programa de Combate ao Abandono Escolar, devidamente registrada no Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP. Essa discussão vem ao encontro das alterações do Regimento Escolar que apontam aspectos relacionados pelos índices de evasão escolar.

Nesse contexto, é necessário refletir a gestão democrática e também o contexto escolar público dos Colégios Cívicos-militares, questão esta que será tratada e ampliada no terceiro capítulo como campo de pesquisa. levando em consideração o conceito adotado de gestão compartilhada, já que se caracteriza pela parceria entre a escola e a comunidade para a gestão da escola, se dando por meio de contratos, convênios e outros instrumentos de colaboração, enquanto a gestão democrática se caracteriza pela participação ativa de todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais e responsáveis) no processo decisório da escola, e essa participação se dá por meio de canais formais e informais.

Implementar a gestão democrática na sua plenitude exige um compromisso constante com a participação, a transparência e a autonomia, ela deve estar alinhada com as políticas públicas educacionais, garantindo a qualidade social da educação, assim como preconizada na demais legislações, e principalmente na LDB, configura-se como um processo em constante construção, exigindo o engajamento de toda a comunidade escolar na construção de uma educação pública de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade, também pelos órgãos colegiados em que ela institui como instrumentos essenciais para a gestão democrática, como o caso do Conselho de Classe, visto que é uma instância que deve democratizar as discussões a respeito do processo pedagógico.

O Conselho de Classe, como instância colegiada da gestão democrática escolar, assume um papel fundamental na promoção da qualidade da educação e do desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a composição do Conselho de Classe indica a representatividade de toda a comunidade escolar, possibilitando um ambiente propício ao trabalho coletivo e à formação docente e discente. Sua atuação se entrelaça com os princípios basilares da gestão democrática, conforme estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96.

Entretanto, mesmo havendo essa compreensão e dimensão sobre gestão constituída de forma democrática, esta configuração apresenta uma enorme falha no seu entendimento e concepção, de modo que sua reprodução evidencia muitas vezes um autoritarismo na atuação do gestor escolar pela própria educação escolar para com aqueles que nela encontram-se efetivamente.

A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares é embasada na partilha do poder, isto é, o poder desloca-se do diretor para as decisões tomadas no conjunto da escola com seus profissionais e com os pais. A condição necessária para dividir o poder é sua socialização e a tomada de decisões no coletivo. Em decorrência das práticas de partilha de poder, o compromisso com a escola é assumido por todos e, não simplesmente por uma pessoa, no caso, o diretor. (MACHADO; OLIVEIRA, 2008, p. 3)

Evidenciando a gestão escolar democrática, é possível identificar a figura do diretor enquanto autoridade máxima no ambiente escolar. É comum observarmos a expectativa de que esse profissional solucione problemas cujas raízes estão ligadas a questões sociais mais amplas, que escapam ao seu âmbito de atuação (FRAIZ, 2013, p. 31). Principalmente no contexto da escola pública, as relações de poder na atuação do gestor escolar acabam se desencadeando, por vezes inconscientemente, outras se identificam claramente, tendo em vista suas posições dominantes.

Os estudos de Bourdieu (2011, p. 7) sobre o Poder Simbólico¹⁴ contribuem de forma essencial para a análise das imagens de poder e autoridade produzidas na gestão escolar. Sua teoria parte do conceito de um poder que “é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, ou seja, há uma crença da influência na legitimidade desse poder das pessoas que o detém ou que estão sujeitas a ele. Esse poder baseia-se em símbolos que constituem instrumentos de integração social porque são conhecidos e utilizados por todos e refletem a anuência sobre a reprodução da ordem social. Portanto, esses sistemas simbólicos cumprem a função de legitimação da dominação de uma classe sobre as outras (FRAIZ, 2013, p. 38).

¹⁴ Para Bourdieu (2010), os símbolos são instrumentos de integração social que tornam possível o consenso e a reprodução da ordem social.

Nesse caso, pode-se relacionar a relação de poder por parte do gestor escolar às suas competências, principalmente com os membros da comunidade escolar. O poder simbólico emprega-se de alguns elementos para efetuar-se. Esses elementos têm como função destacar algum aspecto que reforça o poder, ou seja, simboliza a posse de alguma característica que o potencializa.

No entanto, não podemos compreender realmente o que é o Conselho de Classe como órgão colegiado sem antes atribuirmos a sua compreensão sobre a gestão escolar e se elas estão distanciadas uma da outra. No que se refere ao processo de gestão democrática, o Conselho de Classe é essencial, pois [...] “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o trabalho escolar” (DALBEN, 1995, p. 16).

Assim, diante de suas atribuições, o Conselho de Classe preocupa-se em conduzir uma modificação das relações, possibilitando uma gestão democrática se, enquanto órgão colegiado, se preocupar com processos avaliativos, estes, segundo Oliveira (2008, p. 3), que são “capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico, e também presente na proposta pedagógica da escola”.

Porém, entende-se que a gestão democrática e o Conselho de Classe da escola não estão relacionados apenas como cunho administrativo. É relevante se ater às características deste órgão colegiado, mesmo sendo um grande desafio, pois o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação do ensino e aprendizagem. Quando se trata de Conselho de Classe, entende-se como papel principal o órgão democratizador da escola. Contudo, para essa compreensão, partimos para seu histórico como órgão colegiado, conforme disposto pela legislação educacional contemporânea que será tratada adiante.

Sabe-se que os Conselhos de Classes surgiram na França, em meados de 1945, pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. Dalben (2004, p. 22) descreve sobre esse histórico:

Por ocasião da reforma de ensino francesa de 1959, foram instituídos três tipos de conselhos; 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. Essa reforma almejava declaradamente organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vista a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões. [...]

Porém, somente a partir da Lei n.º 5692/71 – LDB do Ensino de 1º e 2º graus – que os Conselhos de Classe foram instituídos no Brasil, tendo por finalidade dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores representativos da nacionalidade. Segundo Dalben (2004, p. 23), tal lei vem definir uma nova estrutura para o sistema educacional, reunindo os diversos ramos existentes (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) num só, além de propor a profissionalização do educando.

Dalben (2004, p. 26) também ressalta que, anteriormente à Lei n.º 5962/71, o Conselho de Classe não se apresentava como instância formalmente instituída na escola, isso ocorreu indiretamente a partir do modelo proposto pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN,¹⁵ com o Decreto n.º 63914, de 27/12/1968, que apresentava o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola.

Segundo Dalben (2004), o Conselho de Classe foi implantado como um órgão colegiado na instituição escolar para cumprir uma função de cunho essencialmente avaliativo, na perspectiva de conseguir a visão global do aluno, para o atendimento individualizado de suas potencialidades, objetivo primeiro e fundamental da Lei n.º 5.692/71, que lhe deu origem formal.

Contemplando as atribuições voltadas ao Conselho de Classe enquanto órgão colegiado, ressaltamos o que está disposto no documento estadual do Paraná, contemplado no Regimento Escolar, disponível na Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR:

¹⁵ O PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino foi um dos financiamentos do USAID e apresentava em sua estrutura conteúdos, propostas de ensino e representações as quais convergiam para a política educacional dos EUA no tocante ao empreendimento de um ensino cientificista e tecnológico, em tempos de expansão do capitalismo. Disponível em: <http://sbhe.org.br>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Art. [...] O Conselho de Classe é um órgão de gestão colegiada de natureza consultiva e deliberativa nas questões didático-pedagógicas, fundamentado no PPP e regulamentado pelo Regimento Escolar, tem como princípio analisar a prática educativa, numa discussão pedagógica indicando alternativas que assegurem a efetivação do processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2023)

Neste contexto, entende-se que o Conselho de Classe tem como foco central analisar as práticas educativas, dando ênfase necessária ao efetivar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tendo como base verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógica educativa estão coerentes com o PPP da instituição de ensino. Ao mesmo tempo, este órgão colegiado deve compreender uma oportunidade para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam repensar o trabalho pedagógico.

Neste mesmo documento, dispõe-se que todas as atribuições dos conselhos de classe e natureza estão dispostas no regimento da escola.

Diante desse estudo, e refletindo o papel do Conselho de Classe e suas atribuições ao avaliar, é notório que ambas as funções caminham juntas desde seu histórico. Ou seja, quando se discute o Conselho de Classe, discute-se as concepções de gestão democrática e como ele deveria ser configurado.

Um dos papéis da escola hoje com os alunos é considerar sua participação durante todo seu processo educacional, incluindo o processo avaliativo, respeitando sua autonomia, mas com controle sobre sua aprendizagem de modo que com essa autonomia tornem-se agentes construtores do seu próprio conhecimento. Porém, respeitar a autonomia ao mesmo tempo que avalia se torna um dos grandes desafios. O professor, de forma individual, assim como o Conselho de Classe, avalia o desempenho do aluno e analisa qual a melhoria necessária para aquela dificuldade, de maneira geral considera as necessidades e implica sobre sua metodologia.

Esse caminho que o professor e/ou a equipe escolar traça enquanto norte para o desenvolvimento do seu aluno de maneira individual é necessário, no entanto, ainda carrega, por menor que seja, o discurso obsoleto de contradições, permeado por antigas disputas a valorização do mérito objetivado no esforço, no comportamento ou mesmo no discurso da igualdade, ignorando a existência de

diferentes grupos sociais a que aqueles agentes pertencem ou mesmo do Capital Cultural que eles possuem, prevalecendo assim a igualdade de oportunidades que a escola e seu processo de ensino oferecem.

A avaliação realizada e os apontamentos do Conselho de Classe podem ou não determinar a trajetória profissional e acadêmica por meio de aprovação ou reprovação. Há que se considerar que esta prática é um ato que pode influenciar e impactar de diversas maneiras a vida desses estudantes, inclusive na permanência ou não no ambiente escolar.

Devemos destacar também que o Conselho de Classe e os processos avaliativos não estão desvinculados das avaliações em larga escala, já que o trabalho pedagógico realizado em sala de aula não pode ser dissociado do trabalho pedagógico da escola, e esta, por sua vez, não deixa de se correlacionar com a sociedade.

Da mesma forma, a avaliação educacional apresenta níveis que se articulam, e um deles é a avaliação em larga escala, que deve ser considerada a partir dos resultados da própria escola, sem a preocupação de ranquear os estudantes e a instituição (Freitas *et al.*, 2009).

Cabe aqui compreender que a avaliação em larga escala avalia os sistemas de educação no contexto macro. Também chamadas de “avaliações externas”, são instrumentos que visam ao acompanhamento global das redes de ensino, predominantemente realizadas no contexto da federação e dos estados. Esse tipo de avaliação objetiva constituir um histórico de desenvolvimento dos sistemas de ensino e analisá-los com vistas ao desenvolvimento de políticas públicas (Freitas *et al.*, 2009).

É notório que as reformas educativas implantadas nas últimas décadas se caracterizam pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Geralmente, aparece como justificativa a necessidade de mudança na concepção de gestão da educação, se tornando um papel de destaque a avaliação padronizada.

Com essa padronização, surge então a preocupação com os propósitos e efeitos das avaliações, sendo alvo de diversos estudos e reflexões, mesmo porque

os propósitos condicionam as opções de técnica a ser utilizada e, conseqüentemente, condicionam a interpretação e o uso que será feito de seus resultados. Nessa perspectiva, Alavarse (2014, p. 417) afirma que:

Por avaliação externa compreendemos a realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.

Nesse sentido, avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico.

Nessa perspectiva, é necessário compreender a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem, o que deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, “pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo” (ALAVARSE, 2014, p. 422). Cabe, com essa reflexão, analisar os processos pelos quais as avaliações perpassam, buscando como objetivo avaliar seus limites afim de compreendê-los e destacar suas potencialidades, levando em consideração aquelas que podem contribuir com o ensino e a aprendizagem para que as políticas e as escolas cumpram suas funções a sociedade democrática possa oferecer educação pública de qualidade, dando oportunidade para que os órgãos colegiados possam exercer suas atribuições com excelência.

Considerando a sua importância, compreendemos quais as concepções do Conselho de Classe que notabilizam sua prática e efetivam seu julgamento a fim de consolidar a aprovação ou reprovação dos estudantes. Sobre processos de julgamento dos alunos no Conselho de Classe, Silva (2005) destacou como uma das categorias surgidas na análise dos dados empíricos, “como instância de julgamento do aluno”. Infelizmente isso ocorre livremente, assim como afirmam Siqueira, Freitas e Alavarse (2021 *apud* FELDMAN 2019): “os professores

classificam seus alunos intuitivamente, e não fundamentados por uma formação específica”. Isso resulta em práticas tradicionais de classificação com atribuição de notas que fornecem informações pouco claras e muitas vezes enganosas, ocasionando um julgamento errôneo sobre os envolvidos.

Vale lembrar que em toda escola há Conselhos de Classe, porém cabe refletir se em todas as instituições ocorrem esses rituais em que os professores avaliam, classificam e julgam seus alunos. Esta reflexão, enquanto pesquisadora, sempre me chamou atenção, as formas como os Conselhos de Classe avaliam, os adjetivos utilizados, o modo de julgamentos sempre foram uma inquietação, considerando parte de uma cultura escolar. No capítulo a seguir nos aprofundaremos nessa relação.

1.3 LEVANTAMENTO DOS DADOS DAS PRODUÇÕES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo neste momento é realizar um levantamento das produções de conhecimento sobre o Conselho de Classe e organizá-las de acordo com o referencial teórico adotado por esta pesquisa. Desse modo, a utilização do levantamento de dados das produções sobre o Conselho de Classe nos permitiu um percurso consistente para a análise, discussão e compreensão sobre o objeto estabelecido.

Sampaio (2006, p. 84) afirma que esta maneira de investigar disponibiliza a pesquisa um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, a qual, diante dos métodos explícitos e sistematizados de busca, constrói uma apreciação crítica e sintetizada informações.

Para este estudo, foram levantadas pesquisas nas quais o objeto de estudo Conselho de Classe se faz presente, realizando assim um exercício analítico e minucioso com o tratamento dos dados obtidos. A relevância desta análise nos trouxe inúmeras compreensões e reflexões sobre o estudo aqui relacionado, definindo como pergunta central desta revisão: como vem sendo abordado o tema “Conselho de Classe” nos últimos cinco anos entre as produções científicas de pesquisas de teses e dissertações nas quais os problemas de pesquisa envolvem este objeto de estudo?

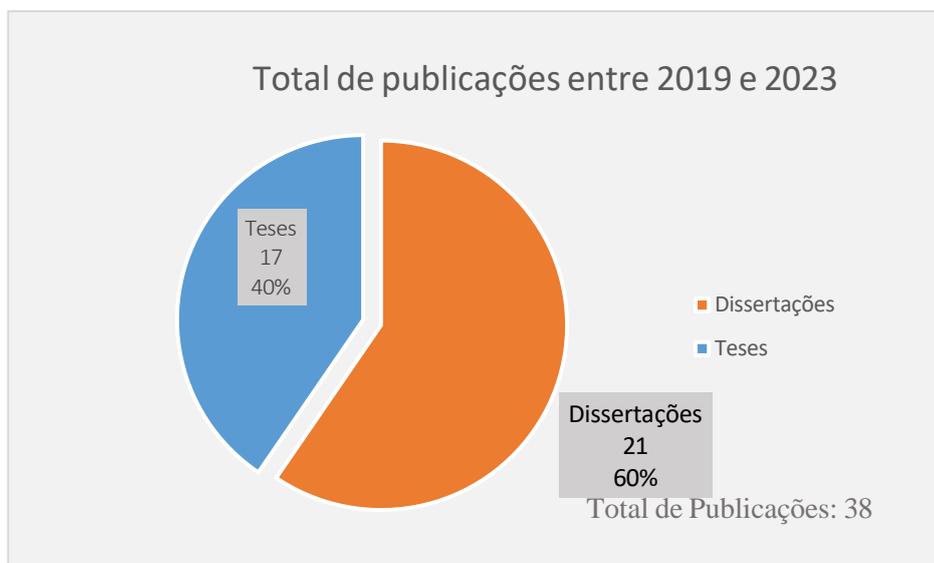
Com essa análise, foi possível organizar os dados (gráfico em sequência) e

analisá-los facilitando a compreensão e a visualização dos mesmos. Como estratégia de busca, foi realizado um levantamento das produções *stricto sensu* de teses e dissertações que abordam a mesma temática, colaborando com o objeto de estudo sobre o Conselho de Classe. A busca foi realizada tomando como referência as produções de pesquisas de teses e dissertações compiladas nos dados abertos da CAPES. Estes dados foram organizados e estão dispostos em uma planilha do Excel Office, sendo eles coletados no período de dezembro de 2023 a janeiro de 2024, elencando assim dados e produções dos últimos 5 anos, realizados entre 2019 e 2023.

A busca em base de dados eletrônica e em outras fontes é uma habilidade importante no processo de realização de uma revisão sistemática, considerando que sondagens eficientes maximizam a possibilidade de se encontrarem artigos relevantes em um tempo reduzido. Uma procura eficaz envolve não só uma estratégia que inclua termos adequados, mas também a escolha de base de dados que insiram mais especificamente o tema. (SAMPAIO, 2006)

Direcionando a coleta da amostra, a palavra-chave utilizada para o levantamento foi: “Conselho de Classe”, a qual totalizou uma busca com 38 produções de pesquisas de teses e dissertações com o tema, sendo possível observar no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Total de Teses e Dissertações disponíveis sobre o Conselho de Classe no Brasil - banco de dados da CAPES, 2019 a 2023.

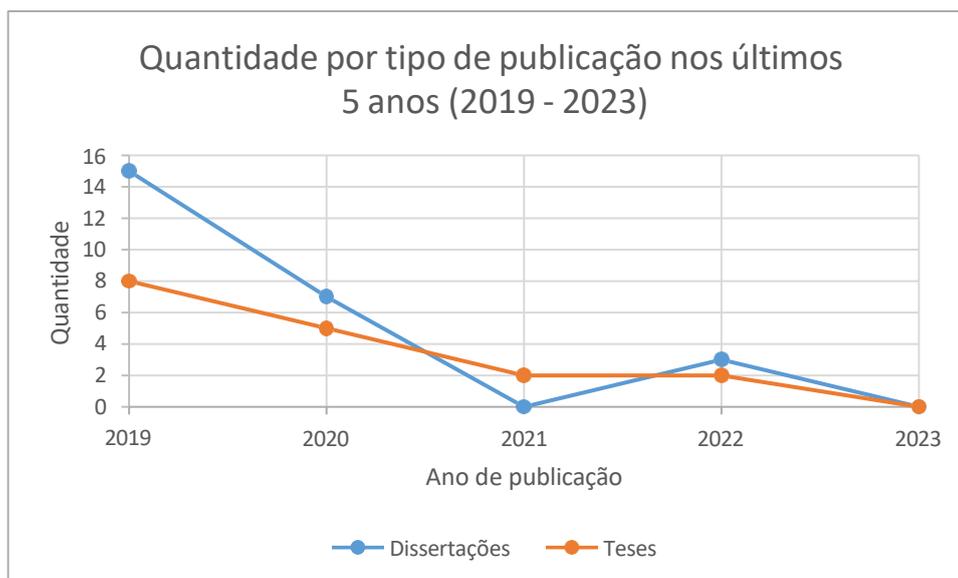


Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

Considerando a natureza da amostra das publicações, tais como teses e dissertações coletadas com o tema Conselho de Classe, foram encontradas o número total de 38 produções de pesquisas de teses e dissertações, entre elas com maior número de produções em dissertações, com 21 e 17 teses nos últimos 5 anos.

Com este índice, nos preocupamos em ressaltar a quantidade de produções por ano de publicação, destacando o ano de 2019 como sendo o com mais produções acadêmicas publicadas, diferenciando-as da seguinte forma, como visível no gráfico 2 e na tabela 1:

Gráfico 2 – fluxo de produções sobre o Conselho de Classe no Brasil de teses e dissertações – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

Tabela 1 – total de teses e dissertações por tipo de produção – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.

Quantidade e tipo de produção		
Ano	Dissertações	Teses
2019	11	8
2020	7	5
2021	0	2
2022	3	2
2023	0	0
Total	21	17

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

A partir das produções de teses e dissertações coletadas, esta amostra foi classificada por estados brasileiros, a fim de verificar o maior de número de publicações sobre esta temática, envolvendo tanto o número de teses em programas de Doutorado, quanto de dissertações em diferentes programas de Mestrado no país. Observamos 12 estados brasileiros com publicações de dissertações e 9 estados que contam com publicações de teses em programas de Doutorado. Em sequência, podemos observar a tabela 2 detalhando esses dados de amostra, bem como os gráficos 3 e 4 com o número visivelmente demonstrado em barras de crescimento por estado especificado:

Tabela 2 – Número de publicações de Teses e Dissertações por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.

Estado	Dissertações	Teses	Total
São Paulo	2	4	6
Distrito Federal	2	0	2
Bahia	1	0	1
Paraná	3	2	5
Minas Gerais	3	1	4
Santa Catarina	3	0	3
Pará	1	0	1
Ceará	0	3	3
Rio Grande do Sul	2	1	3
Amazonas	1	0	1
Rio Grande do Norte	1	2	3
Alagoas	0	1	1
Mato Grosso do Sul	0	1	1
Rio de Janeiro	2	2	4
Total	21	17	38

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

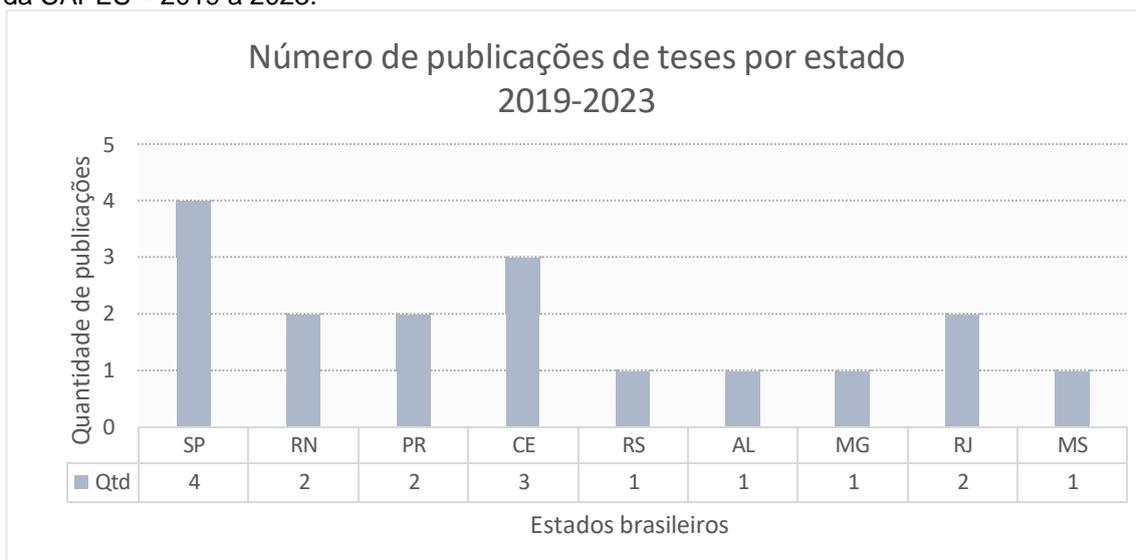
Consideravelmente, podemos observar que o fluxo de produções realizadas com essa temática destaca-se em dois estados, São Paulo e Paraná, contando com 6 produções em cada, apresentando uma expressiva contribuição para área de pesquisa. É notável também o crescimento destas produções nesses dois estados, já que cada uma delas busca elencar desafios, panoramas e demais abordagens sobre o tema, direcionando para seu município local. Como a exemplo deste estudo, que nos remete a pensar o objeto de estudo dentro do município em que eu, a autora, resido.

Gráfico 3 – número de publicações de dissertações de Mestrado por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

Gráfico 4 – número de publicações de teses de Doutorado por estado brasileiro – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

A partir desta análise realizada, delimitamos os dados coletados para uma análise detalhada apenas das dissertações, pois representam um número maior da amostra condizentes a este estudo, referindo-se aos estudos realizados em programas de Mestrado de diferentes regiões do Brasil. Elencamos as seguintes regiões que aparecem neste levantamento: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, estes dados referem-se a uma amostra dos últimos 5 anos de publicações nas diferentes regiões do país.

Cabe aqui ressaltar e apresentar as pesquisas de dissertações elencadas para amostra que possibilitaram a construção desta análise e foram de grande importância para a realização deste estudo. Contudo, mesmo considerando o número total de produções de pesquisas de teses e dissertações encontradas com o descritor “Conselho de Classe”, é notável uma dissociação de pesquisas que foram delimitadas a partir da aplicação de critérios e análise de todos os estudos envolvidos na revisão. Foram utilizados, além do descritor “Conselho de Classe”, o tipo de pesquisa, teses e dissertações, filtrando-as entre o ano de 2019 a 2023 e as delimitando por área de conhecimento e de concentração com o descritor “Educação”. Com efeito, para esta delimitação foi realizado um estudo de análise a partir do quadro realizado contendo as seguintes informações além do autor, título e ano de publicação. Para realizar um estudo mais aprofundado e de cunho classificatório, foram adicionados ao quadro os demais itens: problema de pesquisa, objetivo da pesquisa, abordagem teórica e metodológica; palavras-chave e, por fim, os resultados da pesquisa. Com isso, estabeleceu-se uma delimitação das 21 dissertações.

Utilizando o critério sobre o tema e realizando a leitura e análise de cada dissertação, constou-se que, das 21 dissertações, apenas 7 possuíam o tema “Conselho de Classe” em sua descrição de título e resumo, ao qual foi delimitado para análise do levantamento de dados obtidos.

As 7 dissertações delimitadas possuem o tema Conselho de Classe em seu título, objeto de estudo, objetivo de pesquisa, palavras-chave e conseqüentemente em seus resultados apontados. Na tabela 3 encontram-se dados de modo geral que exemplificam esse resultado obtido por ano de publicações e quantidade de cada pesquisa:

Tabela 3 – Dados a partir da utilização de critérios de análise – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.

Ano	Total de dissertações disponíveis no banco de dados CAPES apenas com o descritor “Conselho de Classe”	Número de dissertações selecionadas conforme aplicação dos critérios a partir da análise realizada
2019	10	2
2020	7	2
2021	1	0
2022	3	3
2023	0	0
Totalização	21	7

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2023).

De maneira geral, os objetos de pesquisas retratados por estas 21 produções abordam temáticas como: Conselhos participativos de classe; Concepções e práticas de Conselho de Classe; Vozes discursivas; Coordenação Pedagógica; Conselho de Classe e diversidade étnico-racial; Conselho de Classe Participativo; Conselho Estadual de Educação; Movimento Estudantil; Processos avaliativos; gestão escolar; Participação estudantil; Currículo; Democratização da gestão educacional; Ensino Médio; Reprovação e atraso escolar; ciclo alfabetizador; organização do trabalho pedagógico; Relações interpessoais e Processos formativos; É importante ressaltar que esta análise se concentrou na área de Educação, onde suas produções e temáticas foram realizadas no decorrer da organização e sistematização da amostra.

Contudo, a partir desta amostra de dados, realizada pela forma de análise a partir do resumo de cada pesquisa, foi possível verificar a diminuição do número de publicações sobre esta temática nos últimos cinco anos. Essa abrangência, mesmo com o número reduzido, torna-se muito significativa na área da pesquisa, ao qual podemos compreender que analisar a produção dessa temática inclui tomar como objeto o conhecimento já produzido pelos pesquisadores, a partir da compreensão já realizada por tal.

Para exemplificar o modo no qual foi realizada esta delimitação, abaixo encontra-se o quadro contendo as especificações em que cada um dos estudos foi analisado e como ela se desenvolveu, resultando desta forma na sistematização e análise de todos os estudos incluídos:

Quadro 1 – critérios para análise das dissertações de Mestrado – banco de dados da CAPES – 2019 a 2023.

Autor(a)	Nome do(s) autor(es) da pesquisa
Título	Título da pesquisa
Ano	Ano de publicação da pesquisa
Palavras-chave	Palavras-chave utilizadas no estudo da pesquisa
Problema de pesquisa	Qual o problema de pesquisa e se está explícito no resumo
Objetivos	Objetivo Geral e objetivos específicos traçados na pesquisa
Referencial teórico-metodológico	Coleta de informações sobre o referencial teórico-metodológico foi construído na pesquisa, levando em consideração os três componentes analíticos: perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico, e se foram evidenciados no resumo da pesquisa.
Resultados	Quais foram os resultados da pesquisa de acordo com a problemática e os objetivos traçados no estudo.

Fonte: Dados organizados pela autora.

De acordo com cada um dos critérios utilizados, constatou-se que das 21 dissertações, apenas 7 delas abordaram o Conselho de Classe em seu resumo, o mesmo estando presente nos itens acima. A partir da leitura mais aprofundada, verificamos a abrangência do tema nestes estudos, no qual disponibilizaram informações relevantes para a compressão do mesmo.

Com este olhar, os autores indicados neste estudo foram: Lourenço (2019); Jesus (2019); Carnaval, (2020); Kruger (2020); Rocha e Souza (2022); Sergio (2022); e Vieira e Sabel (2022). Todos os autores se articulam no estudo sobre o Conselho de Classe e abordam o objeto em suas pesquisas.

Lourenço (2019) evidencia em sua pesquisa, intitulada “Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas”, a relação das políticas democráticas e o papel da escola pública na efetivação da democracia, tendo como objetivo verificar se os Conselhos de Classe na escola pública exercem as funções sugeridas por lei em forma de políticas educacionais, traçando com esta pesquisa resultados a partir de uma análise de documentos no qual

embasaram esta problemática.

Com o intuito de analisar as vozes discursivas dissonantes, Jesus (2019) buscou em seu estudo a compreensão a partir da configuração das posições-sujeito do Conselho de Classe, denotando as atividades exercidas pelo Conselho de Classe e os confrontos evidenciados em vezes por diálogos coletivos em busca do processo de ensino e aprendizagem.

Desvelando a realidade institucional da Coordenação Pedagógica, a partir da percepção sobre reuniões pedagógicas em seus desdobramentos no cotidiano escolar, Carnaval (2020) evidenciou o trabalho da coordenação pedagógica, pesquisando a repercussão das práticas rotineiras de reuniões pedagógicas na especificidade de Conselho de Classe, nas escolas da Educação Básica, para a consolidação profissional do professor, utilizando as categorias de análise para efetivar os resultados obtidos com o estudo.

Outro estudo a ser evidenciado a partir da análise realizada é de Kruger (2020), utilizando o objeto de estudo com a proposta de compreender os processos avaliativos desenvolvidos por professores de Ensino Médio com sua pesquisa denominada de “Avaliação da aprendizagem escolar realizada por professores de Ensino Médio”, traça em seu estudo uma temática similar à desta pesquisa, trazendo os principais aspectos que caracterizam as práticas avaliativas realizadas pelos professores.

Analisando este estudo conseguimos observar os efeitos e o resultado que a pesquisa apresentou, os principais aspectos foram os elementos constitutivos dos processos avaliativos desenvolvidos e principalmente as práticas realizadas como metodologias.

Em sequência, Rocha e Souza (2022), na pesquisa “Conselho de Classe em uma escola militarizada do Distrito Federal”, com o objetivo de analisar as concepções e práticas de Conselho de Classe em uma escola militarizada do Distrito Federal, obtiveram resultados que indicaram a participação das famílias e dos discentes, bem como o distanciamento na relação professor-aluno como estratégia para a gestão da disciplina e sua avaliação disciplinar sobre os discentes no resultado das avaliações realizadas no Conselho de Classe.

Com o objetivo de investigar quais os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilidades relacionadas à diversidade étnico-racial nos atos deliberativos do Conselho de Classe, Sergio (2022) indicou em sua pesquisa a reflexão sobre as

pesquisas e a contribuição das mesmas para compreender melhor a maneira que a diversidade étnico-racial emerge, ou se encontra ausente, desta importante instância relacionada à efetivação do processo de construção da gestão democrática do Conselho de Classe.

Finalizando as leituras realizadas, Vieira e Sabel (2022), com o estudo “Gestão democrática escolar: o Conselho de Classe participativo como prática formativa dos estudantes do Ensino Médio”, teve como problemática 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. Com a análise a partir deste problema de pesquisa, os autores construíram resultados que mostraram o que os estudantes consideram como participação de maneira efetiva no Conselho de Classe, explicitando as etapas que configuram este órgão colegiado, apontando ainda fragilidades e aspectos relevantes para a reconfiguração, e reformulação dessa prática.

Partindo deste pressuposto, as pesquisas citadas acima, de maneira geral, revelaram seu referencial teórico-metodológico, evidenciando quais os procedimentos metodológicos utilizados, bem como o posicionamento teórico, o que se torna essencial para se compreender como os pesquisadores têm empregado os referenciais teóricos e como esse campo vem avançando no que diz respeito a termos teórico-metodológicos e epistemológicos sobre nosso objeto de estudo.

Tello (2012, p. 56), com base na teoria de Pierre Bourdieu, considera que o enfoque das epistemologias da política educacional é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica.

Neste contexto, buscamos com esta leitura sistemática observar o uso e a evidência de referenciais teóricos-metodológicos dos estudos analisados, atribuindo destaque ao posicionamento epistemológico dos autores nas pesquisas, sobretudo ao enfoque epistemológico, tendo em vista o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, sabendo que nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa.

Isto posto, observa-se que dentro das pesquisas que evidenciaram seu referencial teórico-metodológico encontram-se destacados o uso de diferentes

procedimentos metodológico, bem como configuram-se em pesquisas empíricas de natureza qualitativa, utilizando instrumentos com base na coleta de dados documental, o que nos leva a estabelecer exatamente os passos e procedimentos que o pesquisador utilizou, assim como comunica o tipo de pesquisa desenvolvida em sua investigação.

Esta investigação nos revelou que a análise dos resumos das dissertações utilizadas como amostra, na grande parte dos casos, apresentava uma breve exposição do referencial teórico, porém sem a preocupação de justificar as escolhas ou ainda em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise.

Verificando as perspectivas teóricas, evidenciamos Lourenço (2019), que menciona a Teoria Crítica; Jesus (2019), a Análise do Discurso; Carnaval (2020) o uso da abordagem fenomenológica; Kruger (2020) parte para uma Teoria fundamentada; Rocha e Souza (2022) a perspectiva crítico-dialética; Vieira e Sabel (2022) o materialismo Histórico-Dialético; e Sergio (2022) com ausência de teorização. Todos utilizam perspectivas diferentes em seus estudos.

De acordo com cada um dos critérios utilizados, levando em consideração a amostra realizada das pesquisas publicadas que fizeram parte do estudo em questão, é possível afirmar, portanto, que existiu entre 2019 e 2023 um interesse de maneira parcial da comunidade acadêmica dos pesquisadores, principalmente daqueles que se dedicam a área das políticas educacionais, em investigar práticas deste órgão colegiado que é Conselho de Classe.

Pode-se observar que há diversos interesses na área, mas principalmente em problemas de pesquisa, que cuja investigação se pautou em principais temas como práticas democráticas da gestão escolar; o Conselho de Classe nas escolas públicas; o trabalho dos profissionais que atuam, e a avaliação no contexto do Conselho Classe. Todos trazem diferentes reflexões no âmbito educacional, refletem interesses pelo qual a comunidade escolar deve, por sua vez, analisar, refletir e colocar em prática a partir dos resultados obtidos, levando em consideração a qualidade de fato da educação.

Os resultados e as conclusões das pesquisas a partir deste levantamento de dados das produções sobre o Conselho de Classe se encontram sintetizados nos resumos das dissertações, sobre as práticas realizadas dentro do objeto de estudo. Essas produções contribuíram com o campo por meio de novos conhecimentos, que ao analisarmos, aumentam a validação dos resultados para esta investigação,

diminuindo as possibilidades errôneas de causar qualquer causa ética sem efeito aos agentes que, posteriormente, darão uso a esta pesquisa, proporcionando novas ações e para o desenvolvimento deste objeto de estudo.

2. O CONSELHO DE CLASSE COMO ELEMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL

Este capítulo tem por objetivo estudar o Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem. Busca-se evidenciar as implicações para os estudantes do Ensino Médio a partir dos sistemas de avaliação e a influência do Capital Cultural.

Avaliar, de acordo com a semântica referida no dicionário Aurélio, é uma palavra que tem como significado: “Determinar o valor de; compreender; apreciar; conhecer o seu valor”. Ou seja, o processo de avaliação é tarefa antiga das escolas, embora haja diversas formas de se avaliar, ela manteve um caráter punitivo, presente ainda hoje nas escolas que valorizam a verificação em detrimento da avaliação, conforme afirma Luckesi (2003).

De maneira geral, somos avaliados a todo momento, desde o nosso nascimento, constantemente. Somos avaliados e avaliamos quem e como está ao nosso redor, portanto, torna-se uma ação de mão dupla: se avaliamos, também somos avaliados. No ambiente escolar não seria diferente, pelo contrário, na escola, dentro do nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem, o avaliar se intensifica. E, é claro, acaba se tornando papel de destaque dentro do trabalho docente. Porém, nem sempre é considerado como um processo justo.

O termo avaliação é utilizado em nossa sociedade nas mais diversas situações, principalmente para definir um grande número de fenômenos distintos, como afirma Dias (2020). Com isso, é importante ter clareza que a avaliação de nenhum modo pode ser considerada neutra, ou mesmo ingênua. Sobre isso, Dias Sobrinho afirma:

Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o estado. Legitima valores e ideologias, justifica

admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e são ações, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. [...] Na escola determina quem passa de ano e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforços e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições e poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse (2002, p. 20).

Para que sejam refletidas as dimensões políticas e éticas do processo avaliativo, é preciso compreender como o ato avaliativo se desenvolveu e incorporou-se no mundo escolar. Segundo Dias (2020), se for correto dizer que a avaliação faz parte da vida humana e está presente sob diferentes aspectos no cotidiano dos indivíduos, é também certo afirmar que essa prática se constituiu como parte da cultura escolar desde a institucionalização da educação, existindo assim inúmeras características as quais podem aproximar os comportamentos das escolas, ou seja, podemos considerá-las instituições com cultura própria. Neste caso, seus elementos como seus atores, discursos e linguagens, instituições e suas práticas (como é o caso da avaliação), constituem esta cultura.

Cabe ressaltar que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja através de sua organização, de seus discursos, de sua gestão, ou mesmo na constituição de seus sistemas curriculares. Viñao Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das "caixas pretas" da historiografia educacional. Assim define:

O conceito de cultura escolar vê os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas, no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100)

Não seria então a função da cultura escolar promover esta incorporação de valores que não sejam os próprios objetivos escolares. Além do mais, torna-se um conjunto de teorias, de critérios e até mesmo de princípios vinculados ao ambiente, estas se tornando práticas sedimentadas ao longo do tempo. O autor defende:

Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com os membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar, constituem-se, em certas ocasiões, rituais e mitos, porém sempre se estruturam de forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como a dos alunos e, quanto aos alunos, com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente - e a dos pais ou famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 2)

Cabe de fato compreender que a cultura escolar, assim como definida pelo autor como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola, e ainda:

[...]. Esses modos de fazer e de pensar mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações amplamente compartilhadas, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100)

Outrossim, devemos perceber quais os papéis que a cultura escolar pode exercer. Nadal (2007) enfatiza que ao mesmo tempo que exerce papéis positivos, como o de fornecer referências, a cultura escolar pode dificultar a concretização de mudanças para a construção de um novo modelo de sociedade se os valores, significados e práticas partilhados pelos professores representam obstáculos diante das demandas sociais. A autora ainda defende:

Nesse caso, a cultura escolar estaria exercendo um papel conservador central sobre o modo como as práticas de ensino se realizam. Por outro lado, a cultura escolar não está dada nem é definitiva, pois se constrói dinamicamente (mesmo que numa dinâmica lenta) à medida que sobre influência da natureza do trabalho educativo escolar [...]. (NADAL, 2007, p. 21)

É importante lembrar que a cultura escolar, além de pontos positivos, pode dificultar as mudanças necessárias, base de um novo modelo de sociedade,

representando, assim, obstáculos diante de todas as demandas sociais existentes.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínios para a solução dos diferentes problemas no sistema escolar. Pierre Bourdieu, a partir dos anos 60, fundamentou de forma abrangente e teórica o problema das desigualdades escolares. O que se predominava até meados do século XX, tanto no senso comum quanto nas ciências sociais, sobre a prática educacional era uma visão que atribuía a escolarização como forma de superação do atraso econômico, desenvolvendo um papel construtor de uma nova sociedade “justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)”, assim como apresentado pelos autores Nogueira e Nogueira (2002, p. 15).

Ou seja, por meio da escola pública os problemas de acesso à educação e igualdade de oportunidade perante todos seria garantido. Assim, os indivíduos dentro deste sistema se destacariam individualmente a partir dos seus dons, levando em consideração por uma questão justa e ocupando lugares e posições superiores. Por essa razão, levando em consideração essa perspectiva, a escola seria uma instituição neutra, selecionando seus alunos de uma forma racional, utilizando critérios racionais.

Porém, como já dito acima, nos anos 60 ocorre uma reinterpretação dessa concepção de escola e de seu papel na sociedade. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação na educação. Em primeiro lugar, inicia-se com a divulgação de pesquisas quantitativas na Europa que levaram em consideração que o desempenho escolar não dependia somente dos dons individuais,

Tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares.[...] A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17)

Em segundo lugar, as mudanças estão relacionadas a uma mudança no olhar sobre a educação e aos efeitos inesperados que ocorreram no ensino:

Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17)

Com isso, os autores apontam que a proposta de Bourdieu neste período é uma revolução científica, pois o autor nos mostra um novo olhar sobre a escola, sustentando assim uma nova teoria. Ou seja, onde se interpretava como meritocracia, ou igualdade de oportunidades, Bourdieu passa a ver como reprodução e legitimação das desigualdades sociais, passando a ser vista como uma das instituições que se mantem e se legitimam os privilégios sociais. Nessa questão, a escola, em sua perspectiva, não seria uma instituição imparcial, questionando a sua neutralidade.

Em sua obra *A Reprodução*, de 1992, Bourdieu e Passeron enfatizam um conjunto de reflexões sobre a escola e seu papel, tais como a Ação Pedagógica (AP);¹⁶ a Autoridade Pedagógica (AuP); o Trabalho Pedagógico (TP); a Autoridade Escolar (AuE); o Sistema de Ensino (SE) e, por fim, o Trabalho Escolar (TE). Ambos refletem sobre a análise do sistema de ensino, bem como as peculiaridades enquanto um sistema de reprodução da cultura no ambiente escolar. Esta lista de ações e posições pedagógicas faz relação com dois conceitos principais destacados na obra: Violência Simbólica e Capital Cultural.¹⁷ Estes conceitos fazem

¹⁶ Abreviações utilizadas pelo autor em sua obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de Ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 2012) e que compõe convenções gráficas, que segundo os autores têm por função lembrar aos leitores que os conceitos que elas designam constituem eles mesmos uma estenografia de sistemas de relações lógicas, assim como “se deveu ao objetivo de evitar que a leitura se tornasse inutilmente difícil”. (2012, p. 23)

¹⁷ Os autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron destacam neste escrito esses dois conceitos que servirão de base para entender os princípios da desigualdade em meio ao processo de ensino e aprendizagem. À violência simbólica atrela-se ação pedagógica que, realizada por uma autoridade escolar, tende a afirmar a cultura dominante, muitas vezes de forma oculta. E o Capital Cultural é a

aporte com o que os autores relacionam com a escola a um ambiente mediador e justo ao processo de ensino.

Com essas concepções de Autoridade Pedagógica dentro da Ação Pedagógica, Bourdieu observa que, apesar de arbitrária¹⁸ e socialmente relacionada a uma classe, a cultura escolar precisaria ser neutra para ser legitimada, e as suas ações pedagógicas – conteúdos e formas de avaliar – deveriam ser proporcionadas a partir da sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma Classe Social. Com efeito, Bourdieu (2003, p. 53) considera o fato mais importante em relação ao processo escolar, qual seja,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Ou seja, neste caso, a escola privilegiaria, se tratando de forma igual, quem já possui uma bagagem familiar privilegiada. Por essa razão, levando em consideração a cultura escolar, as ações e processos determinantes a uma construção de desigualdades culturais e sociais, passamos a questionar novamente sobre o sistema de ensino e os seus procedimentos avaliativos de aprendizagem: eles de fato tornam-se práticas transformadoras? Ou são mecanismos excludentes reproduzidos culturalmente?

bagagem cultural aprendida externamente à escola e trazida pelos alunos, instrumento este que consolidará essa desigualdade em virtude do não acompanhamento adequado as informações repassadas na instituição escolar.

¹⁸ O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu encontra-se na noção de arbitrário cultural. Ou seja, uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos

2.1 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DOS SISTEMAS AVALIATIVOS NO ENSINO MÉDIO: SUAS PRÁTICAS E SEUS COMPONENTES DE MUDANÇA

As avaliações educacionais adquiriram aspectos mais estruturantes a partir do século XVIII na Europa com o advento das escolas modernas, com isso passaram a ser realizadas de forma mais constante, assumindo significados políticos. Segundo Dias Sobrinho (2002), as transformações exigiram transparência e objetividade, resultando, assim, em testes escritos para legitimar e para efeitos de seleção. Segundo ele, ainda, a partir da década de 1930 as noções de expansão industrial e recuperação econômica se aproximaram da educação, mostrando a necessidade de uma nova reformulação dos programas educacionais, havendo uma mudança de objetivo, a avaliação, então, deveria se dedicar ao êxito na escolarização (DIAS SOBRINHO, 2002).

A partir desse contexto histórico europeu, a teoria sobre a avaliação educacional no Brasil sofre grande influência dos estudos norte-americanos. Segundo Hoffmann (2003):

A partir dos anos 60 foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. (p. 33)

A abordagem de Tyler citada por Hoffmann (2003) preocupa-se em verificar em quais mudanças comportamentais estão ocorrendo, ou seja, o enfoque busca entender como se resume este processo avaliativo, a fim de verificar as mudanças ocorridas a partir do delineamento e dos objetivos definidos pelo professor.

Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que as críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada desta concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação. (HOFFMANN, 2003, p. 34)

Em seguimento, a autora revela a preocupação e a influência desta teoria a partir das delimitações observadas na prática do professor, principalmente quando

se refere ao estabelecimento de objetivos e a delimitação desta prática. Segundo ela, na maioria das vezes estão relacionados de forma restrita aos conteúdos programáticos a partir de testes, buscando identificar o alcance, ou não, dos objetivos pelos alunos. “Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registros dos resultados” (HOFFMANN, 2003), ou seja, quando se é discutido avaliação, é discutido também os instrumentos de verificação e critérios de análise para o desempenho final.

E afinal, como esta prática vem sendo verificada e definida? Segundo Hoffmann, avaliação é tida como um fenômeno pelos professores, porém um fenômeno indefinido. O termo, na maioria das vezes, é atribuído com diferentes significados, relacionando-as aos elementos avaliativos de forma tradicional, como provas, notas, recuperação, boletim, entre outros conceitos utilizados frequentemente e descritos pela autora. Ou seja, é estabelecido uma relação direta entre os conceitos e a avaliação, compreendendo, assim, uma forma de equívoco.

Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação [...]. a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito de reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas. (HOFFMANN, 2003, p. 14)

Com isso, torna-se cada vez mais importante a tomada de consciência a respeito desta compreensão muitas vezes equivocada sobre avaliação como apenas julgamentos de resultado, pois a avaliação é essencial, porém é de fato necessário que seja uma prática cuidadosa, ou seja, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2003).

A partir das questões educacionais sobre a avaliação da aprendizagem, Marxreiter, Bresolin e Freire (2021, p. 47) tratam sobre a necessidade de, no cenário educacional, abordar todo o processo de ensino e aprendizagem para que seja possível seguir com um modelo de ensino vigente e suas respectivas avaliações, visto que as instituições precisam respeitar as características de seus alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Pensando neste contexto, cabe à avaliação ser vista como aquele instrumento capaz de possibilitar uma análise do processo de aprendizagem dos alunos, identificando as lacunas e necessidades existentes, assim como as melhorias necessárias para um melhor desenvolvimento, saindo da zona de fiscalização e de seleção.

Compreender as relações sociais, culturais e outros caminhos que sustentam este processo requer capacidade de compreensão e de discernimento em relação aos determinantes que orientam as práticas avaliativas e se concretizam na sala de aula. Neste contexto, a avaliação assume um papel significativo enquanto procedimento de diagnóstico, ou mesmo de resultados, ao indicar caminhos efetivos na escola como espaço formador de cultura e de cidadania. Analisar e refletir as ações e práticas presentes no cotidiano escolar possibilita uma visão mais abrangente sobre a importância da mesma e de quem atua como mediador no processo de formação do educando, principalmente daquele jovem que está se construindo efetivamente.

Permeado por contradições, o espaço escolar ainda é um terreno de disputas em que se observou por muito tempo, segundo Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a valorização do mérito objetivado no esforço, na participação e no comportamento dos alunos em sala de aula, os autores ainda complementam este pensamento indicando que as avaliações acabam por reforçar um projeto pedagógico excludente em alguns momentos, assistencialista em outros, direcionando por posturas de conveniência esta questão.

Por isso a necessidade de melhor compreender não só as possibilidades, mas também os limites existentes encontrados na sala de aula em que atua. Os discursos e práticas podem fazer parte da vida do sujeito como um processo de escolha e efetivação de uma forma bem significativa.

Nesta perspectiva, é fundamental destacar a inquietação enquanto pesquisadora e oriunda de um percurso educacional público que busca compreender mais profundamente a dinâmica que vem sendo configurada nestes últimos anos, procurando favorecer o desenvolvimento de capacidades dos estudantes, capacidades estas que contemplam a participação e efetivação de professores e alunos nas mais diversas apropriações que ali, naquele ambiente, se

formarão.

Tendo em vista o processo da avaliação como um todo, é necessário compreender quais são as suas configurações, já que diversas são as abordagens encontradas para a realização do ato de avaliar. Tomar esse cuidado ao julgar ou não o aprendizado do aluno faz-se necessário, diversas são as práticas avaliativas, porém desenvolvê-las a partir de um método não excludente também deve ser um processo de critérios que se apoiam em conhecimento, individualidade e objeto de transformação.

As práticas avaliativas formativa, operacional e mediadora se destacam. Hoffmann (2014) e Luckesi (1998) entendem o ato de avaliar como um processo pelo qual deve-se conduzir o aluno ao entendimento e compreensão dos conteúdos trabalhados. De acordo com o autor

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1998, p. 93)

É necessário avaliar de maneira justa, respeitando a individualidade do aluno a fim de atingir os resultados esperados por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Ou seja, deve-se respeitar o momento do aluno, que pode estar bem ou não no dia se ser avaliado, seja psicologicamente ou fisicamente, tendo seus resultados comprometidos. Nesse sentido, Hoffmann lembra:

O fato de considerá-la [a avaliação] reduzida a uma dimensão de procedimento final, dissociando do cotidiano da sala de aula e da ação educativa, limita as discussões e reflexões necessárias em termos das intervenções positivas ou negativas dos professores quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2014, p. 44-45)

Isso vem ocorrendo pelas diferentes compreensões que o ato de avaliar vem apresentando ao longo do tempo. Hoffmann (2014, p. 138) lembra que “o sentido

fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é de torná-lo melhor”, com isso, o ato de avaliar como um método acaba perdendo o sentido, fugindo do verdadeiro objetivo que a avaliação quer desempenhar.

O ato de avaliar tornou-se um dos grandes assuntos quando se trata de modificar aquilo que é tradicional, de fato o modelo de avaliação tradicional ainda se faz presente em muitas escolas, e romper o que se há de “costume” não é tarefa fácil, é preciso além de tudo transformar as ações de quem media todo o processo, ou seja, o professor é o grande personagem. E é a partir dele que este processo se transforma, ou não.

Existem diversas maneiras de se romper com o tradicional, e a avaliação formativa é uma delas. Segundo Mendes (2006, p. 135), “avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação, ele está também aprendendo, por isso ela [a avaliação] é formativa”. E para Hadji (2001, citado por LANNES; VELLOSO, 2008), como sendo aquela que tem características informativa e reguladora, é aquela na qual o aluno aprende ou desenvolve alguma habilidade após ser avaliado.

Porém, para compreender o que se trata realmente a avaliação formativa, é preciso conceituar três outros tipos de avaliação, assim como apresentado por Filho e Oliveira (2017, p. 59) em sua pesquisa: “dependendo do autor, algumas práticas avaliativas são apresentadas de maneira semelhante, variando a nomenclatura, mas com objetivos comuns”.

O primeiro tipo de avaliação apresentado é a Avaliação Inicial, se objetivo principal é conhecer de fato o aluno. Segundo os autores, este tipo de avaliação pode ser realizada de diversas formas, em forma de entrevista, aplicação de testes de conhecimentos gerais, ou até mesmo uma forma de redação sobre a história de vida do aluno. É recomendado, segundo Filho e Oliveira (2017), que se escolha o instrumento de avaliação a partir do perfil da turma, não fugindo do propósito da avaliação, que é de fato conhecê-los.

Já a segunda forma de avaliar é denominada de Avaliação Contínua, ou seja, deverá ser realizada durante todo o ano letivo, a fim de compreender a aprendizagem do aluno como um todo:

Recomenda-se que sejam utilizados múltiplos instrumentos de avaliação para essa prática, visto que, dessa forma, o aluno poderá demonstrar se adquiriu o conhecimento da disciplina da maneira em que ele melhor consiga se expressar. No final do período letivo, algumas instituições exigem a Avaliação Final, que deve expressar o resultado de desempenho global do educando. (FILHO; OLIVEIRA, 2017, p. 59)

Segundo os autores, é necessária cautela para utilizar esse instrumento avaliativo para que não seja colocado um peso maior, resultando assim em um resultado injusto no processo de aprendizagem do aluno. Isto porque, de acordo com a última proposta, a Avaliação Final exige, como os outros processos, que o aluno seja avaliado como um todo, e não apenas pelo resultado final. É preciso que se tenha um olhar diferenciado nesta prática, sem discriminação, a fim de reforçar a aprendizagem do aluno início ao fim, sendo o foco principal da avaliação formativa.

No entanto, para que esta prática avaliativa traga bons resultados é preciso compreender que a avaliação faz parte integral no ensino e não é isolada, Luckesi (1998, p. 18) sustenta:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Portanto, exige-se um cuidado maior quando se trata de avaliação formativa. Romper com o paradigma tradicional, como mencionado anteriormente, faz parte do cotidiano do professor. Avaliar de forma contínua não é fácil, porém quando se constrói uma forma de avaliação que busca como objetivo principal a aprendizagem do aluno como um todo, faz toda diferença, não só rompe com o tradicional, mas enfatiza o propósito maior, ou seja, contribui para que a educação seja de fato um ato transformador da sociedade.

Assim como referido nos outros processos de avaliação, a busca por sair do modelo pedagógico tradicional se faz presente também na avaliação operacional. Segundo autores como Luckesi (2011), este é o caminho. Porém é necessário que

haja mudança também na didática e na metodologia utilizada em sala de aula, pois sem as ações pedagógicas bem constituídas, não existe avaliação da aprendizagem. Para compreender de fato como esta concepção de avaliação se caracteriza, utilizamos como norte os estudos de Luckesi (2011).

Para o autor, “o ato pedagógico tem três componentes: planejamento, execução e avaliação. A ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico” (LUCKESI, 2011, p. 56). É preciso que haja mudança desde os primeiros passos da ação pedagógica, esta revisão precisa acontecer desde o planejamento, buscando sempre a compreensão dos estudantes, e não somente a conclusão do conteúdo, ou seja,

Em síntese, a função da avaliação, sob a ótica operacional, é estar a serviço do sucesso de uma ação planejada e eficientemente construída. Para o gestor de uma ação, não interessa qualquer resultado, mas sim o mais satisfatório possível em conformidade com o planejado. (LUCKESI 2011, p. 22)

Compreende-se que de fato a proposta maior é o planejamento como um todo, principalmente da avaliação, tendo como objetivo principal a aprendizagem dos estudantes. Segundo o autor, este planejamento deve estar alinhado com a proposta pedagógica da instituição, “[...] a prática pedagógica, da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto [...]” (LUCKESI, 2011, p. 61).

De acordo com essa compreensão, Mesquita (2012, p. 264) constrói um debate a fim de compreender como o autor nos transmite com efeito o ato de avaliar por meio da avaliação operacional, segundo a autora “[...] para se produzir o resultado desejado (isto é, a aprendizagem), o ato pedagógico deve ser dialeticamente composto de um algoritmo de três elementos”, ou seja, esses três elementos se configuram como: estabelecimento de metas – planejamento – seguido de execução, isto somado à avaliação operacional. Luckesi (2011) descreve os passos para se contruir e planejar a avaliação:

Para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte,

com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados. Do exposto, segue-se que a avaliação caminha pari passu com um projeto de ação e a ele se submete. Mais que isso: a existência da avaliação de acompanhamento depende da existência de um projeto em execução. O planejamento define aonde se deseja chegar com a ação, assim como os meios para chegar aos resultados desejados. (p. 20)

Mesmo estando em diferentes planos, historicamente os exames escolares, segundo o autor, vêm ocorrendo de forma separada da ação de ensinar e aprender, porém não se pode constituir desta forma, não se constituindo assim o terceiro componente do ato pedagógico.

Filho e Oliveira (2017, p. 66) destacam esta importância e salientam o desafio para o docente, segundo eles somos orientados de forma predominante em nosso cotidiano escolar, mesmo de forma inconsciente. É preciso sempre lembrar, em vista desse cenário, uma eventual relutância do corpo gestor da instituição quanto à mudança de sua proposta pedagógica pode impactar no desejo de transformação das práticas do docente, fazendo com que suas ideias sejam reprimidas e mantendo a reprodução das classes sociais, evidenciada na visão liberal da avaliação de Hoffmann (2014).

Por isso, é extremamente necessário haver dedicação adicional do professor e, por fim, utilização dos resultados obtidos na avaliação como instrumento de investigação e, se for preciso, ação de modo a corrigir eventuais desvios pedagógicos, procurando sempre obter melhores resultados, levando em consideração, no momento do planejamento, fatos ocorridos em ações anteriores. Segundo Luckesi (2011, p. 177) “sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel”.

Para cumprir de fato esse papel, de desenvolvimento do ser humano, é necessário compreender o que realmente de fato é o ato “avaliar”. Filho e Oliveira (2017) afirmam que para que isso ocorra é necessário entender o ato de avaliar como um instrumento para medir a qualidade de algo, e, no caso da educação, aferir a qualidade, quase sempre confundida com a capacidade, de promoção em exames de larga escala, o que nos remete a discussões anteriores quanto à utilização de práticas avaliativas alternativas.

Ou seja, quando se utiliza a avaliação como melhoria, o desenvolvimento do

ser humano é valorizado, conseguindo assim atingir os objetivos educacionais, “[...] contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos” (LUCKESI, 2011, p. 150).

Mesmo sendo uma meta principal o desenvolvimento do ser humano, a avaliação operacional é um desafio. O professor precisa sempre vencer obstáculos para conseguir de fato construir a avaliação com estes resultados, superar concepções sobre os alunos, criadas por ele mesmo, é a principal barreira, principalmente para deixar de lado a construção gerada pelo seu histórico como aluno, suas vivências e experiências de uma avaliação tradicional. São paradigmas criados historicamente, mas que geram um desafio maior quando se propõe a mudança neste sentido. Luckesi (2011) afirma como esse fato pode ser uma barreira quando se busca romper com esse paradigma:

Nos últimos 70 anos, fora do Brasil como dentro desse país, vagarosamente, fomos transitando do uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem dos estudantes, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação, sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame –, o que revela em equívoco tanto no entendimento quanto na prática. (p. 180)

Para que essa mudança ocorra, é necessário, ainda de acordo com o autor, a participação de toda a sociedade, e não só da comunidade escolar. Filho e Oliveira (2017, p. 68) afirmam: “É preciso desejo político, participação dos pais, dos empresários, enfim, somente com uma mobilização nacional será possível uma real modificação nesse cenário.”

Neste sentido, tendo em vista os aspectos avaliativos em comum nas propostas não tradicionais de avaliar, a avaliação mediadora se apresenta como um método avaliativo diversificado. Hoffmann (2014) apresenta a avaliação mediadora como uma proposta de refletir a ação sobre o avaliar. O primeiro passo destacado pela autora é conhecer seus alunos, assim, afirma: “o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’, eu diria ‘pegar no pé’ de cada um dos alunos, insistindo em entender sua fala, seus

argumentos [...]” (HOFFMAN, 2014, p. 36). Desta forma, a individualidade do aluno será respeitada e promoverá a sua autonomia intelectual. Como lembram Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), “Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos”. Para compreender a realidade no contexto da sociedade e dos indivíduos, de forma interpretativa, Pierre Bourdieu apresenta o conceito de *habitus*¹⁹ como uma ferramenta importante para a compreensão das condições objetivas que caracterizam os indivíduos na estrutura social em que estão inseridos. O conceito de *habitus* caracteriza-se como um sistema ímpar de disposições, sendo desenvolvido por cada um em virtude de sua posição em que ocupa na estrutura social. O *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Este conceito compreende além das representações da realidade quanto de si, como por exemplo os valores e crenças em que é vinculada, levando o indivíduo a agir de maneira semelhante ao histórico do seu grupo social: “o *habitus* pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele” (BOURDIEU, 2007).

Com isso, na concepção de Bourdieu (2015), o *habitus* familiar influencia no processo avaliativo pelo fato dos alunos levarem para a escola as percepções estruturadas no seio familiar e pelo fato da avaliação cobrar em seus processos algo além da constatação das aprendizagens construídas pelos alunos.

Conhecer a individualidade do aluno é fundamental, pois conhecendo-o pode-se entender os motivos pelos quais levaram a um eventual erro, ou desmotivação. Para esta concepção de avaliação o uso de instrumentos de registro se faz necessário para que seja eficaz o conhecimento, ouvir o aluno e registrar auxilia o professor, pois uma boa parte dos profissionais ministram aulas em várias

¹⁹ Para o autor francês o *habitus* está ligado à classe ou posição social ocupada pelo indivíduo, no entanto, a classe social para ele é um conceito mais abrangente que a perspectiva tradicional. A classe social não seria resultante apenas do capital econômico, pelo contrário, mas também do capital social e do Capital Cultural, sendo assim, o que determina uma classe ou o *habitus* de uma classe não seria apenas o seu poder econômico, mas sim o resultante entre o capital econômico, capital social e também Capital Cultural. (DENDASCK, 2016 apud SILVA, 1995).

escolas, turmas e períodos diferentes, tornando-se assim muito mais difícil quando estes detalhes ficam registrados somente em sua memória, podendo causar equívocos no momento de observar e avaliar.

Outro ponto importante neste método avaliativo é o início de um novo processo a partir da utilização dos resultados de uma avaliação, e não o fim, um fechamento de conteúdo como ocorre na avaliação tradicional. Hoffman (2011) salienta:

[...] numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem considerar os testes ou tarefas como instrumentos de aprovação e, sim, como elos de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores ao corrigi-los retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, tornando-se as dúvidas, os erros, as diferentes formas de responder importantes e positivos para a continuidade das ações educativas. (HOFFMANN, 2011, p. 67)

Apropriar-se das dúvidas e inquietações dos alunos a partir das correções realizadas com a avaliação é fundamental, pois é a partir daí que o professor verificará de fato que o aluno não compreendeu o conteúdo trabalhado, alertando-o para a mudança de sua prática pedagógica, construindo assim a qualidade de ensino. Hoffmann (2014b, p. 35) afirma que “[...] qualidade, na concepção mediadora de avaliação, é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos [...]”, portanto, avaliar desta forma trará grandes contribuições, buscando sempre a melhoria.

Silva Junior (2021, p. 7) aborda esse interesse em relação a avaliação da aprendizagem, destacando-a como “instrumento que retroalimenta o ensino, posto que indica o que deve ser retomado, revisto e ensinado ou reensinado mais uma vez, tomando outro caminho metodológico”.

No entanto, o que se vem apresentando na escola, segundo os estudos de Hoffman (2014a), é a utilização da avaliação com caráter seletivo, referente aos exames externos, que têm por finalidade classificar.

Na escola, segundo a autora, a avaliação não tem por finalidade a eliminação de candidatos tal como nos concursos classificatórios, no entanto, o resultado de

seus estudos demonstram que “nos três níveis de ensino, utiliza-se todo e qualquer teste ou tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros” (2014b, p. 67), distorcendo assim o verdadeiro sentido da avaliação, que deveria transformar, ao contrário de eliminar ou trazer classificações.

Para a autora isso deveria ser transformado em “[...] momentos de troca de ideias ente professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial” (2014b, p. 67). Silva Junior (2021) considera sobre esta forma de avaliar:

A avaliação, quando meramente classificacional, perde a oportunidade de corrigir lacunas naturais do processo ensino-aprendizagem para focar em um processo mercadológico e, conseqüentemente, vazio porque não tem contexto. Nesse sentido, a noção de educação democrática, universal e libertadora acaba não encontrando assento em práticas avaliadoras e termina por contribuir para a perpetuação do status quo. Percebe-se, ainda, que a Avaliação da aprendizagem, quando compreendida como algo pautado meramente na meritocracia, não consegue abarcar em seu bojo a educação igualitária e acessível a todos e todas. (2021, p. 9)

Percebe-se que não se pode fugir dos testes e exames, eles estiveram presentes na maior parte da história e da trajetória escolar, e não deixarão de existir tão cedo, porém, diferenciar a forma de se investigar a partir dos resultados e as ações que serão tomadas a partir delas se torna o caminho para deixar de lado o tradicional. “Por isso mesmo, conceber a avaliação como ‘acompanhamento do processo educativo e efetiva intervenção pedagógica’ é mais do que nunca urgente” Hoffmann (2014a, p. 89). Pouco provável que a utilização desta prática seja favorável sem que haja a participação de todos os envolvidos em todo o processo de ensino, Hoffman (2014a, p. 141) afirma: “A avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos”.

Ou seja, é preciso que todos se envolvam, participem e busquem a melhoria juntos, para assim entenderem o verdadeiro sentido de avaliar. Moreira (2019) trata sobre o assunto refletindo sobre os desafios em tentar modificar aquilo que já está posto:

A avaliação é muitas vezes um dilema para o professor. Ele ou ela sabe que procedimentos tradicionais, ou habituais, do tipo "dar a matéria", esperar que os alunos a estudem e depois "cobrar" essa mesma matéria em uma prova, geralmente funcionam como obstáculo à aprendizagem significativa. [...] O que fazer? Talvez uma combinação entre procedimentos habituais e procedimentos inovadores. É um problema difícil, mas seja qual for a solução ela deve incluir uma boa dose de inovação (MOREIRA, 2019, p. 4)

O que se pode observar é que a fuga pelo rompimento do tradicional se faz presente nos três tipos de avaliação apresentados aqui, são eixos norteadores para a mudança que se faz necessária, porém é necessário também entender os motivos pelo qual ainda existe resistência dos professores. O autoritarismo existente em sala de aula precisa ser extinto para que o professor altere suas práticas pedagógicas. É pouco provável que o educador, que utiliza a avaliação como instrumento punitivo, não a reconheça como um exame, mesmo que este educador continue chamando o exame de avaliação, posto que não basta mudar os termos, é preciso transformar as ações.

Todavia, essa transformação não é nada fácil, já que o que acontece nas escolas, em caso de divergência de opinião entre professor e aluno, é diferente: "em vez de haver um consenso, mediante o diálogo, predominam a ameaça e o castigo", apresenta Luckesi (2011, p. 227). Essa relação interfere diretamente no resultado final, aplicando-se uma série de ações e comportamentos, ou seja, surge assim uma reprodução ou legitimação nos diferentes campos da sociedade.

Na sala de aula, ou no campo escolar, não seria diferente. É nesse espaço onde os alunos acabam sendo tratados de forma igual, homogênea, sendo que são oriundos de diferentes contextos sociais. Neste caso, a escola, no tocante às avaliações, corre o risco de ignorar as desigualdades sociais e culturais dos alunos, sendo ainda um grande dilema educacional.

Desse modo, cada indivíduo tenderia a agir de acordo com as disposições do poder simbólico que lhe são disponíveis, tendo uma correlação com as desigualdades sociais, o que faz questionar o papel transformador do professor em sala de aula. Tendo em vista que Bourdieu (2015) afirma que o mesmo valoriza e exige determinadas qualidades, que são distribuídas pelos alunos de formas

diferentes, legitimando a prática de uma Violência Simbólica²⁰ na escola, que acontece de forma implícita e até mesmo inconsciente como resultado das relações sociais do professor. Bourdieu (2014) ainda enfatiza que os professores enaltecem com naturalidade aqueles que seguem valores e padrões de comportamento, conseqüentemente, as ações e comportamentos dos demais são considerados inadequados, ou até mesmo incorretos. Para Bourdieu (2015, p. 219), trata-se de “uma agressão simbólica que se observam em todas as situações”.

Sendo assim, o uso da avaliação de forma incorreta pode enaltecer a violência simbólica que pode ocorrer de forma velada, sendo aceita a partir da legitimação do Poder Simbólico, que de acordo com Bourdieu (2011), por sua vez, transforma a visão de mundo e se transfigura de forma dissimulada nas ações mais simples, que nem sequer são reconhecidas ou mesmo questionadas, segundo ele:

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só se pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que exercem. [...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força. [...] é uma forma transfigurada e legitimada, das outras formas de poder. (p. 7-15)

Neste caso, o processo de avaliação é um todo, vai muito além de uma simples verificação das aprendizagens, que, segundo Bourdieu (2011), inclui verdadeiro julgamento cultural, estético e até mesmo moral dos alunos. É preciso que ocorra uma interpretação dos resultados, haja vista que não é suficiente para o processo avaliativo apenas um levantamento de números sem nenhum tipo de reflexão sobre seus significados.

Bourdieu contraria a tese de que a escola seria um ambiente destinado à subversão social e de instituição libertadora: “para o sociólogo a escola é um dos mecanismos de reprodução das estruturas sociais vigentes” (ALVES; PEREIRA,

²⁰ Bourdieu delinea o conceito de violência simbólica como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8). Para Bourdieu, “[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU; EAGLETON, 2007, p. 270).

2010, p. 10), com isso, o processo avaliativo seria um mecanismo primordial para que se possa consumir esta reprodução.

Para Hoffmann (2014a),

A função seletiva e eliminatória da avaliação é uma responsabilidade de todos! Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais. (HOFFMANN, 2014a, p. 141)

Com efeito, discutir sobre avaliação não é tarefa simples, tampouco um assunto raso, ela nos permeia desde muito cedo e podemos considerar que ela faz parte da vida humana e está presente em diferentes aspectos, podendo sua prática se constituir como parte da cultura escolar desde o estabelecimento da educação.

Neste caso, a escola é herdeira de uma longa tradição de mecanismos avaliadores e políticas educacionais, ou seja, tende a cooperar com a reprodução das desigualdades sociais, pois ignora:

[...] no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Isso ocorre, segundo Muzzeti e Suficier (2013, p. 81), pelo distanciamento que há entre o que é transmitido pela escola e pelo que é cobrado (avaliado) dos alunos. Dessa forma, o comportamento dos alunos, diante do sistema de ensino, tende a ser um reflexo de sua cultura não escolar, ou seja, do Capital Cultural proveniente do lado de fora dos muros escolares, principalmente do ambiente familiar.

Deste modo, o ponto inicial para a compreensão do que as avaliações escolares vêm representando sobre as trajetórias escolares se dá ao entendimento de sua não neutralidade. Quando os valores são representados e as práticas não dependem da origem social dos alunos, a escola neutra tende a reproduzir o papel

oposto daquilo que é conferido. E, para compreendermos ainda mais como esse processo ocorre, utilizamos o conceito de Capital Cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu.

2.2 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

A partir de suas primeiras publicações, entre os anos de 1960 e 1970, seus estudos o conduziram para a utilização de seus conceitos, que, por sua vez, continuam centrais para o entendimento das relações de dominação presentes numa dada estrutura social. Observar e analisar os hábitos culturais franceses o levou à conclusão de que os estilos de vida, gostos e modos eram condicionados principalmente pelas experiências sociais de cada grupo.

Não só voltado a compreender a educação, seus estudos contemplavam também assuntos, como política, cultura, artes, comunicação, entre outros. Sua produção teórica nos recompensa com variados conceitos, como os três principais, *campo*, *habitus* e *capital*, dos quais faremos uso nesta pesquisa para compreender uma série de questões voltadas ao processo educacional, levando em consideração os grupos sociais que cada indivíduo pertence.

Uma vez que o conceito “Capital Cultural” se mostra como uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais., ou seja, como a luta pela legitimação de certas práticas sociais e culturais, se torna útil para definir e distinguir os diferenciais de poder dos diversos grupos pela posse da cultura dominante ou legítima (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Observa-se que a construção deste conceito estabelece uma hipótese oriunda sobre os efeitos da dominação, não se dissociando da noção de Capital Cultural. Isto porque o “espaço social” para Bourdieu é um espaço de lutas, dando atenção às estruturas simbólicas, como a cultura, e como prática de legitimação de um grupo sobre os demais. No entanto, cabe destacar a construção a partir dos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante. Almeida (2007) ressalta que as estruturas simbólicas na obra de Bourdieu dizem respeito ao lugar em que a cultura ocupa:

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e de nindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (ALMEIDA, 2007, p. 45-46)

Posto isso, para Bourdieu não há nenhum elemento objetivo que afirme que uma cultura é superior às outras, mas sim “os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima” (CUNHA, 2007, p. 505).

A cultura dominante não é, então, para Bourdieu, um reflexo automático da posição dos grupos dominantes. A hegemonia de suas práticas culturais é também o resultado de uma luta (ALMEIDA, 2007, p. 48). Segundo Cunha (2007), a posse de Capital Cultural pode revelar a concorrência de diferentes grupos sociais para a aquisição de algo que sirva como elemento não somente de legitimação, como também de distinção social.

A cultura aparece como um bem que pode sancionar a condição de herdeiros, uma vez que o acesso à cultura e a aquisição desta entre os grupos sociais distintos confere aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar não somente os melhores desempenhos escolares, como também uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente (SETTON, 2005, p. 80-81).

Acerca disso, observamos que o que norteia a percepção de Bourdieu como argumento central sobre as dificuldades de algumas crianças se apresenta como o conceito de Capital Cultural. Segundo o autor, cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada (BOURDIEU, 1998). Essa bagagem inclui componentes externos ao indivíduo, como o capital econômico e os bens e serviços associados a ele, o capital social, que se relaciona com as influências sociais mantidas pela família, e o Capital Cultural institucionalizado, concebido basicamente por títulos escolares. A bagagem que é transmitida ao indivíduo pela sua família inclui ainda componentes que passam a compor o próprio indivíduo, sobretudo o Capital Cultural. Podemos destacar como elementos que se constituem

como essa forma de capital a cultura²¹ como um todo, por exemplo os gostos pela arte, domínio da língua culta, visitas e apreciação por obras de arte, museus, vestuário, culinárias etc., ou seja, os componentes a ela relacionados.

Compreende-se, então, que a posse ou não de Capital Cultural favoreceria ou prejudicaria o desempenho escolar, posto que a escolarização pública – obrigatória e garantida a todos – advém de crianças e adolescentes que dispõem de maior e menor facilidade em acessar este Capital Cultural. Com isso, o espaço escolar assume o papel de transmitir uma cultura legitimada, considerando de forma naturalizada as disposições necessárias para a aquisição do conhecimento, causando, assim, uma rotulação ao identificar aqueles que provêm de uma posição cultural superior, por exemplo, isso de fato podendo ocorrer em alguns momentos do percurso escolar, como é o caso dos processos avaliativos. Estes processos podem causar uma eliminação daqueles que provêm de origens sociais mais humildes, que antes eram excluídos por falta de acesso à escola. Segundo Bourdieu (1998), a escola acaba sendo habitada por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

Para isso, é preciso compreender como esta influência se inicia. O ambiente familiar, assim como o escolar, pode influenciar de diversas maneiras as possibilidades que a criança e posteriormente o jovem construirá durante seu processo de desenvolvimento, seja ele escolar ou profissional, principalmente a partir de sua herança cultural herdada neste ambiente. O conceito de Capital Cultural e a obra de Bourdieu e Passeron (1964) enfatizam que o sucesso escolar não é uma questão de “dom”, mas sim de orientação precoce que emana do meio familiar (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 26) e acaba se tornando então uma ação direta dos hábitos culturais familiares e disposições herdadas do meio de origem, que são reforçadas pela lógica escolar.

Desta maneira, o conceito Capital Cultural ocupa hoje um lugar central, sobretudo por constituir uma categoria importante para explicar e ajudar a

²¹ Dias (2020, p. 34) ressalta a importância de que não existe definição para o conceito de cultura nos textos elaborados por Bourdieu, mas conclui-se que cultura pode ser entendida com o conjunto de saberes, conhecimentos que uma determinada sociedade julga legítimos, valorizados e desejados.

compreender as desigualdades diante da escola e da cultura. Mais do que isso, este conceito vai além da justificativa de que crianças de meios mais desfavorecidos apresentam pior desempenho na escola.

Neste caso, para Bourdieu, o Capital Cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior influência no impacto no destino escolar. Seria praticamente viabilizar o processo pedagógico, na medida em que a posse do Capital Cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola corrobora através de seus instrumentos avaliativos. Com esta intenção, pretende-se com esta pesquisa confirmar, ou não, a influência do Capital Cultural nos processos avaliativos, bem como analisar o papel do Conselho de Classe ao estabelecer juízo de valor sobre os estudantes, compreendido por Bourdieu como *juízo professoral* (BOURDIEU, 2015).

Para compreender este processo, Bourdieu e Saint-Martin (2015) descrevem os sistemas de classificação produzidos por práticas de gerações sucessivas, estes sendo esquemas de percepção, apreciação e ação diante dos alunos. Esses sistemas acabam por operar na prática as estruturas objetivas e tendem a se reproduzir, como, por exemplo, nos julgamentos que ocorrem ao relacionar a avaliação à origem social de estudantes. Os autores assim compreendem:

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhes são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 213)

Neste viés, o termo juízo professoral configura-se em como os professores constroem, em suas práticas cotidianas, uma capacidade de julgar e avaliar os alunos com base em seus esquemas mais amplos de entendimento e classificação do mundo social. Isto posto, o juízo professoral é em si a posição do professor enquanto docente. Faz parte de sua função “julgar” para avaliar através da ação pedagógica ou de seus meios avaliativos. O estabelecimento do juízo de valor sobre os alunos realizado pelos professores leva em conta não somente a aparência física, como a cor da pele, mas também o tratamento social do corpo, como a roupa que se veste e maneiras de conduta (BOURDIEU; SAINT-MARTIN,

2015). Assim, relaciona-se à origem social a qual o indivíduo pertence:

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 53)

O que o autor denomina de juízo professoral compreende o que se pretende dizer ao classificar e hierarquizar através de números, notas e adjetivos, os conhecimentos adquiridos durante o aprendizado destes indivíduos. Ou seja, através da avaliação, os alunos são julgados por estes fatores, podendo produzir classificações que organizam e estruturam suas práticas.

Segundo Catani e Gallego (2009, p. 20) “O ato de avaliar a partir de um juízo de valor evidencia que toda avaliação se serve de um padrão como referência, ou qual representa um valor vigente e articula-se a questão cultural.” Além desta articulação, de acordo com Bourdieu (2007), a escola legitima a reprodução cultural e social, uma vez que é exigido da criança um capital prévio que valoriza estilo, estética, boa postura, conhecimento, entre outros. Ausência dessas disposições prévias pode desvalorizar o aluno, ainda segundo o autor:

A predominância dos valores que podem chamar de carismáticos são tão fortes que podem chegar a encobrir os índices das contradições e dos conflitos que a concorrência entre dois princípios opostos de avaliação e de hierarquização engendram na prática do discurso dos professores do juízo professoral. (BOURDIEU, 2007, p. 248)

Os autores consideram que a escola utiliza adjetivos, transformando-as em classificadores, bem como influenciadoras nesse sistema

O professor pode tudo, se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social (“vulgar”, “pesado”, “pobre”, “estreito”, “mediocre”, “gauche”, “desajeitado”, etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa “pensar mal”; a neutralidade escolar não passa na verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz por exemplo com que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como escolares as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 219)

Desta forma, para o autor, a função maior das escolas está relacionada com a legitimação das desigualdades sociais, reforçada a partir da reprodução cultural. Bourdieu e Darbel (2007 apud DIAS, 2020) ressaltam que a cultura pode desempenhar sua função de legitimação dos privilégios herdados, convém e basta que o vínculo entre cultura e educação seja esquecido ou negado. Dessa forma, utilizando de seus vereditos formalmente irrepreensíveis, a escola transforma as desigualdades diante da cultura, socialmente condicionadas, em desigualdades de sucesso, vistas como desigualdades de dons que são, também, desigualdades de mérito.

Diante disso, esta perspectiva nos faz refletir que o processo avaliativo pode ser um dos mecanismos de reprodução do sistema social, pois trata os alunos em uma igualdade de saberes e competências e exige especificidades daqueles que constituem uma dada classe dominante, diferenciando daqueles que possuem todos os recursos necessários. Assim, a avaliação nesse molde, segundo Alves e Pereira (2020), acaba por facilitar o êxito para alguns e dificultar para outros, reproduzindo as desigualdades existentes nas estruturas sociais, e concomitantemente culmina em reproduzir o sistema social. Nesta perspectiva, ao pensar sobre este assunto, cabe lembrar aqui o papel desta pesquisa, que tem como foco principal a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, na ótica da atuação do Conselho de Classe.

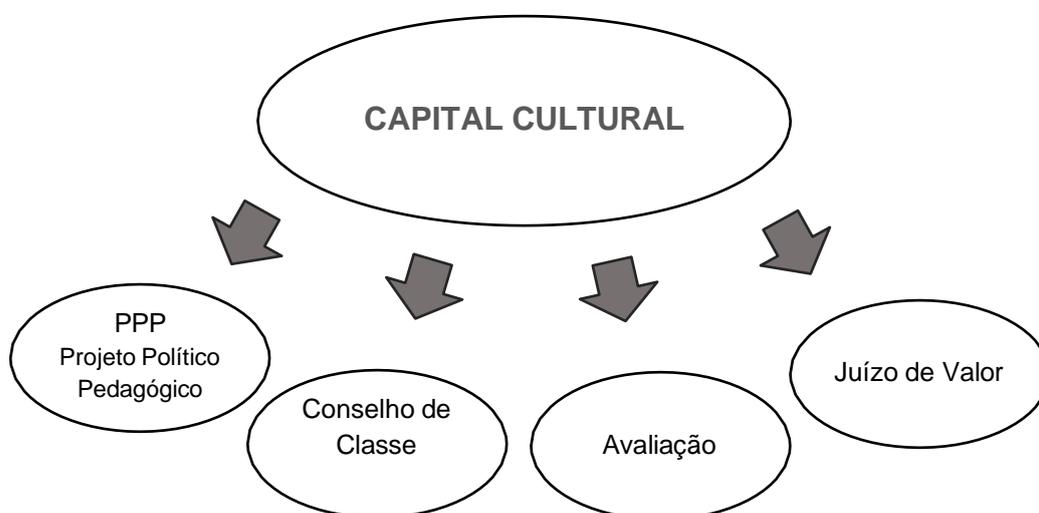
Com isso, surge a necessidade de compreender este órgão colegiado desde o seu contexto. Falar sobre o Conselho de Classe logo após entender como o processo de avaliação vem sendo compreendido é fundamental, pois nos possibilita analisar sua implementação que advém da necessidade sentida pela comunidade escolar, buscando auxiliar o processo avaliativo.

Este assunto vem se demonstrando como espaço que resulta para análise de diversas problemáticas no âmbito da educação, e é isso que buscaremos explorar no próximo capítulo, com efeito, compreender como o conceito de Capital Cultural se articula com o Conselho de Classe a partir da pesquisa empírica realizada, pois o uso dos instrumentos de entrevistas e questionários que foram aplicados nos possibilitou fazer uma relação e construir um diálogo de relação com o conceito e obra de Pierre Bourdieu.

3. O CONSELHO DE CLASSE E O CAPITAL CULTURAL: O QUE OS DADOS APONTAM

Como já mencionado, esta pesquisa parte de uma escolha pessoal e acadêmica na qual se delimitou o local e os agentes envolvidos para a investigação, afim de analisar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado, tendo em vista a avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio à luz do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. Buscamos responder neste capítulo nosso problema de pesquisa, qual seja, como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais?

Como organização, buscando uma melhor disposição para explicitar e analisar o discurso dos agentes que participaram da pesquisa, definimos categorias de análise que se estruturam com os objetivos propostos desta pesquisa e se articulam ao referencial teórico-metodológico. Dentro dessas categorias de análise, de forma ordenada, ficam reunidas a sistematização dos dados coletados nos discursos realizados através de entrevistas e uso de questionários com a equipe pedagógica da escola, professores e alunos, além de uma análise documental do projeto político pedagógico referente a estruturação do Conselho de Classe e seu processo de avaliação. Desta forma, relacionam-se as falas, contradições e posicionamento teórico a partir da reflexividade epistemológica que efetiva o método. As categorias de análise estabelecidas estão organizadas da seguinte forma:



Além da pesquisa bibliográfica e documental já realizada, esta investigação parte para a análise dos dados obtidos através da pesquisa empírica que ocorreu no município de Prudentópolis, localizado na região centro-sul do estado do Paraná.

Dentre as escolas públicas estaduais do município, a coleta de dados foi realizada em uma Escola Pública Estadual Cívico-militar da área urbana, no qual ocorreu a coleta dos dados com alunos do 3º ano do Ensino Médio, professores e equipe pedagógica que atuam diretamente no órgão colegiado Conselho de Classe. Como justificativa, a escola estadual definida e delimitada para compreensão do objeto de estudo, antes da denominação e estruturação como colégio cívico-militar, foi cenário principal de todo meu percurso escolar, ou seja, fez parte do meu ensino e, hoje, traçará minha compreensão e análise a partir do meu objeto de estudo e do meu interesse enquanto pesquisadora.

A coleta dos dados com a pesquisa empírica foi realizada em etapas. Dentre elas iniciou-se, como proposta inicial da pesquisa, a verificação e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, a fim de compreender como ocorre a atuação do Conselho de Classe e seu processo de avaliação. Utilizando o questionário como instrumento de pesquisa, a próxima etapa foi caracterizada pela aplicação de questionários on-line via Google Forms como primeiro passo da coleta para em média 100 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo eles o número total de matriculados em 4 turmas no período matutino da instituição de ensino. A pesquisa teve a contribuição de professores que atuam no Ensino Médio com estas turmas e que têm participação ativa juntamente ao Conselho de Classe.

Após a apresentação da pesquisa, verificação e análise da proposta pedagógica e aplicação dos questionários na primeira etapa da coleta, para a segunda etapa do processo, foi necessário realizar uma configuração dos grupos de estudantes, a fim de realizar uma delimitação do número de estudantes a serem entrevistados, já que o percentual total seria, por questão cronológica, de inviável realização. Parte-se então de um total de 100 alunos para uma amostragem de 10% destes estudantes.

Nossa delimitação ocorreu de forma não prevista, pois encontramos uma parcela de dificuldade para dar início as entrevistas com os estudantes para dar continuidade no processo. Esta dificuldade ocorreu por alguns fatores, como a falta

de interesse dos estudantes em participar do primeiro processo, bem como em responder ao questionário inicial, o que ocasionou a quantidade de apenas 10 respostas recebidas pelo formulário on-line. Porém, mesmo com a quantidade de respostas de maneira reduzida, tivemos a oportunidade de realizar com estes estudantes um diálogo de grande valia, pois possibilitou compreender diversos fatores referentes a nosso objeto de estudo. Estes foram abertos aos questionamentos e participativos do início ao fim.

Tivemos a oportunidade também de realizar a entrevista com a equipe pedagógica, resultando no diálogo com três profissionais pedagogas que atuam na instituição, esta conversa durante a entrevista nos possibilitou conhecer e verificar a atuação destas profissionais e compreender como ocorre a articulação do Conselho de Classe ao estabelecer ou não juízo de valor sobre esses estudantes.

Com o uso desses instrumentos, buscamos refletir o papel desses agentes dentro deste espaço e compreender como ocorre essa articulação tendo em vista a voz dos mesmos. Lembrando que este estudo traduz uma amostra específica sobre um campo de pesquisa, mas que contextualizará compreensões e discussões no campo educacional, se tornando uma parcela para uma reflexão mais ampla a partir deste campo teórico, entendo a pesquisa como uma atividade racional, esta postura como pesquisador (a) deve orientar-se para a maximização dos recursos aplicados na pesquisa, assim como citado por Scartezini (2011) e, principalmente, pelo tempo de que se dispõe: “A postura do investigador deve ser como daquele que se dedica humildemente a um ofício, opondo-se a um show, a uma exposição na qual procura unicamente ser visto”.

Com base nesta organização a partir das categorias de análise, discorreremos pela construção deste capítulo, que perpassa pelo fio condutor da nossa pesquisa organizada da seguinte maneira: o primeiro item a ser tratado neste capítulo é “O Conselho de Classe e seu processo de avaliação no PPP da instituição que compõe a investigação e o que está descrito no Regimento Escolar”, em que serão discutidos a partir dos documentos o nosso objeto de estudo.

O segundo item aqui disposto é nomeado como “A participação da equipe pedagógica acerca do processo de ensino e da avaliação da aprendizagem no Conselho de Classe”, onde refletiremos a atuação deste órgão colegiado a partir da concepção das pedagogas que atuam na instituição. O terceiro item, “A atuação

do Conselho de Classe e a participação dos professores”, busca refletir o trabalho dos docentes e a concepção de Conselho de Classe como peça central da organização e da realização das reuniões do Conselho: afinal como ocorre este trabalho?

Por fim, nomeado de 3.4, “A avaliação pretendida no Conselho de Classe enquanto juízo de valor: a voz dos estudantes e a construção do conceito de Capital Cultural”, este último item do capítulo tratará principalmente de explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe, bem como de entender como a atuação deste órgão colegiado pode influenciar na aprendizagem dos alunos e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais.

Avançamos, então, para a análise realizada estruturada na escrita dentro da primeira categoria, que se faz presente no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e no Regimento escolar.

3.1 O CONSELHO DE CLASSE E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

“[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” (BOURDIEU, 2002b, p. 42)

Bourdieu afirma que a ciência deve recusar as certezas do saber definitivo, pois somente poderá progredir se colocarmos infindavelmente em questão os princípios de suas próprias construções. Assim, para se fazer ciência de um saber real utilizamos nosso objeto de estudo para colocar em jogo aquilo que queremos encontrar de resposta aos nossos interesses, tendo por importância deste objeto e do discurso que lhe será fundamentando, principalmente a partir de sua construção metodológica.

Disposto a compreender o objeto como um todo, este estudo partiu em busca de uma compreensão real a partir do que se propõe na proposta pedagógica da instituição de fato. O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem por finalidade ser um instrumento para efetivação de ações educativas, devendo corroborar na “produção de transformações socioeducacionais” (GARCIA; QUEIROZ, 2009, p. 113).

Podemos compreender então que o PPP traça um caminho para o trabalho da escola, encaminhando as ações para o futuro com base na realidade atual da escola. Este documento planeja ações a curto, médio e longo prazo (SANTOS, 2013, p. 19), intervindo diariamente na prática pedagógica diária, contendo ações, conteúdos, órgãos colegiados, avaliações, funções e etc.

A construção e existência deste documento é reconhecida pela legislação de âmbito federal, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei n.º 9394/96. De acordo com a LDB, a instituição, tem autonomia para que o Projeto Político Pedagógico aconteça. Isto é assegurado no art. 15, título IV:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Veiga (2006, p. 8) afirma que sua elaboração consiste e exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola,

[...] assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Com o intuito de conhecer na realidade como este documento opera, a fase inicial referente a análise dos dados desta pesquisa se deu pelo encontro à gestão da escola, onde tivemos a oportunidade de conhecer a estruturação do Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela equipe atuante da instituição. Segundo a equipe pedagógica, este documento foi reformulado no ano de 2022-2023 e contém uma construção efetiva e atualizada das ações, organizações, entre outras informações pertinentes à instituição.

Conforme o objetivo pré-determinado, a observação e leitura do documento se deu pela estruturação do documento como um todo, porém, delimitou-se pelo item 2, definido como “Elemento Situacional”, logo após o primeiro item, que

corresponde à “Identificação da Instituição de Ensino”.

A denominação do item 2 corresponde a 23 páginas que competem a assuntos como: Histórico da Instituição; Organização da Instituição; Organização Funcional; Infraestrutura: ambientes e equipamentos; Instâncias Colegiadas; Indicadores Educacionais e Organização Pedagógica.

Este último item, denominado de “Organização Pedagógica”, se encontra como item 2.8 e compete grande parte do nosso objeto de estudo. A leitura efetiva deste capítulo nos fez refletir e compreender diversos fatores existentes dentro da organização da instituição estadual, trazendo uma postura ativa em relação ao nosso estudo.

Segundo o documento da instituição (PPP, 2023), o Conselho de Classe é organizado pela Equipe Pedagógica, dirigido pelo Diretor, os dados são apresentados pela pedagoga da turma aos professores, momento em que são definidas as ações prioritárias a serem desenvolvidas, as formas de intervenção pedagógica, o nivelamento e encaminhamentos necessários.

Nota-se que, o investigador, de fato, deve ter uma postura ativa e sistemática ao construir o objeto como um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. “Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’, como diria Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida.” (BOURDIEU, 2002b, p.32). Como dito, podemos encontrar características invariantes e assim compreender aquilo que ele possui como generalidade, e construir, a partir daí o que de fato pertence.

Veiga (2001, p. 55) evidencia que o projeto pedagógico da escola, enquanto Ensino Médio, é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração:

E isso exige coordenação colaborativa e respeito às responsabilidades de cada um, para que a escola possa exercer as incumbências definidas pela legislação. Nesse sentido, “ela deverá ser estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação”, como explicita Veiga (2001, p. 55).

Ou seja, pensar o projeto político-pedagógico da escola de Ensino Médio é pensar a escola no seu todo e a sua função social, que, segundo a autora, é um movimento institucional que extrapola o interpessoal, visando atingir a organização do trabalho pedagógico e as funções precípuas da escola (VEIGA, 2010, p.2).

Se isso ocorrer de forma participativa, com certeza construirá um projeto consistente e viável. Veiga (2010, p. 2) afirma: “[...] o projeto é um instrumento norteador das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser”. A escola, então, em seu documento, deve levantar inquietações, sanar dúvidas e dialogar com as críticas em relação ao que a instituição prevê. Para Veiga,

Como espaço da atividade humana, o projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional do real ao ideal. Exige uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, o projeto como proposta de formação humana busca a globalidade, a unidade, opondo-se à fragmentação. É uma prática social coletiva e intencional (2010, p. 4).

No que tange ao documento oficial do Estado do Paraná, assim como já mencionado, o Conselho de Classe é um órgão colegiado de maneira consultiva e deliberativa. Isto posto, compreende-se a necessidade de verificar no Regimento Escolar o que está disposto sobre o tema, bem como suas atribuições, levando em consideração que o papel do Conselho de Classe está pautado em assegurar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o que dispõe no Regimento Escolar, a partir da “Seção IX - Do Conselho de Classe”, estruturada em uma seção de três páginas, o Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações pedagógicas que possam vir a superar necessidades, dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2023, p. 67).

Neste contexto, suas atribuições refletem uma organização clara, como mostra a seguir:

São atribuições do Conselho de Classe:

I. analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, objetivos de aprendizagem, objetos do conhecimento, encaminhamentos

metodológicos e práticas avaliativas do processo de ensino aprendizagem; II. indicar situações diferenciadas de ensino e de estudos para a melhoria do processo de aprendizagem;

III. estabelecer procedimentos de recuperação de estudos simultâneos ao processo de aprendizagem, que atendam às lacunas no processo de ensino;

IV. propor diferentes estratégias de recuperação paralela, considerando como momento de intensificar a aprendizagem dos estudantes numa oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino e da metodologia de trabalho, com autonomia para planejar a retomada dos conteúdos se necessário, e definir critérios para utilização das notas;

V. atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, em consonância com a PPC ou Plano de Curso;

VI. discutir o processo de avaliação de cada turma, analisando os dados nos aspectos qualitativos e quantitativos;

VII. ter corresponsabilidade sobre os avanços dos estudantes para todas as etapas subsequentes ou retenções, após a apuração dos resultados finais, considerando seu desenvolvimento integral;

VIII. acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas por problemas de saúde ou licença maternidade, devidamente comprovados por atestado/laudo médico, conforme dispositivos legais;

IX. analisar os documentos referentes aos pedidos de revisão de aproveitamento escolar, recebidos na secretaria da instituição de ensino, respeitando a legislação vigente;

X. encaminhar à secretaria da instituição de ensino o resultado da análise do aproveitamento escolar imediatamente após o término da revisão para divulgação;

XI. reanalisar a revisão do aproveitamento escolar, a partir dos novos fatos registrados no requerimento e na Ata do Conselho de Classe extraordinário;

XII. encaminhar à secretaria da instituição o resultado da reanálise do aproveitamento escolar para divulgação, imediatamente após o encerramento do Conselho de Classe, respeitando a legislação vigente;

XIII. cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento escolar. (PARANÁ, 2023, p. 68-69)

Como podemos observar, são inúmeras as atribuições em que esse órgão colegiado se insere, vale destacar a sua importância frente a necessidade de encaminhamentos metodológicos frente ao processo de ensino-aprendizagem a fim de indicar uma melhoria, bem como estratégias que irão dar ênfase na aprendizagem desses estudantes e a partir de uma metodologia coerente, refletindo as necessidades dos agentes de maneira integral, como citado no item VII.

Ressalta-se no documento a constituição daqueles que participam das reuniões do Conselho de Classe. O Conselho de Classe é constituído pelo Diretor, Diretor Auxiliar, Equipe Pedagógica, Coordenações, professores, secretário, estudantes representantes da turma, professores atuantes no AEE, Salas de Apoio, atividades em Jornada Ampliada, e demais especificidades que compõem o

ambiente escolar. (PARANÁ, 2023, p. 67)

Vale dar destaque também na análise dos documentos vigentes ao reaproveitamento escolar como forma de garantia a estes estudantes, já que a instituição de ensino tem a finalidade de desenvolver o estudante, e assegurar-lhe a sua formação como consta em documentos oficiais:

Assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, efetivando o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/Lei nº 8.069/1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes à educação básica, o Referencial Curricular do Paraná e as normas emanadas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. (PARANÁ, 2023, p. 13)

E, por fim, assegurar como atribuição indispensável e o que consta no documento, o cumprimento do que dispõe o Regimento Escolar.

Levando em consideração o campo de pesquisa em que este estudo foi realizado, não podemos deixar de refletir o papel do Conselho de Classe frente à realidade de uma instituição cívico-militar, já que os agentes pertencem a este espaço e fazem parte deste campo.

Para verificar como se apresenta, buscamos em documentos referências diretamente do site da SEED/PR no que diz respeito ao Conselho de Classe, conferindo se há uma dissemelhança nas atribuições deste órgão colegiado, que é apresentado como:

O Programa Colégio Cívico-Militares tem por objetivo ofertar uma educação básica de qualidade, o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a gestão de excelência dos processos educacionais, pedagógicos e administrativos e o fortalecimento de valores humanos e cívicos. (PARANÁ, 2024)

Dito isto, com a verificação, pode-se observar que as atribuições, bem como a finalidade disposto na “Seção IX - Do Conselho de Classe” não apresentam diferença, cujo texto disponível do regimento escolar é o mesmo utilizado fora do programa de escolas cívico-militares, porém, cabe lembrar que a participação do Conselho de Classe se baseia na organização de uma gestão compartilhada, em

que a equipe gestora se faz presente e é composta por Direção-Geral, Diretor Auxiliar, Direção Cívico-Militar e Equipe Pedagógica da instituição de ensino. Ao analisarmos, nos atemos a compreender como se dá essa organização para a partir daí darmos continuidade à discussão sobre o objeto de estudo.

Portanto, com a intenção de compreender ainda mais como esse documento se articula com o nosso objeto de estudo, o Conselho de Classe, prosseguimos analisando em seu contexto, como ele é evidenciado, e de que forma está determinado para fins de verificação analítica dos agentes envolvidos na pesquisa.

3.2. O CONSELHO DE CLASSE NA ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

[...] eu diria naturalmente que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”
(BOURDIEU, 2008, p. 704)

Diante do exposto, construímos aqui um diálogo com intuito de analisarmos nesta categoria o processo avaliativo do Conselho de Classe acerca dos fatores que revelam os desafios presentes na construção deste órgão colegiado.

Nesta etapa realizamos dois processos para a coleta dos dados com os agentes envolvidos. A primeira delas constitui-se pelo uso de entrevista semiestruturada, a fim de dialogar sobre o objeto de estudo tendo em vista a voz da gestão escolar. Frente a este diálogo participaram da entrevista três pedagogas que atuam na Equipe Pedagógica²² da instituição escolar analisada.

Esta entrevista trouxe um diálogo rico de informações pertinentes a este estudo, todas se dispuseram a participar e falar sobre a função que desenvolvem e como são realizados os processos avaliativos os órgãos colegiados que ali atuam, estruturando assim dados consistentes para esta categoria de análise.

Sem determinar um grau de especialidade, considero esta uma das etapas

²² O objetivo desta entrevista junto à Equipe Pedagógica que compõe a instituição realizada, seria compor a pesquisa pelos seguintes profissionais: três Pedagogas, os Professores que atuam nas turmas de 3º ano do Ensino Médio e a Gestora, porém a direção se recusou de maneira indireta a participar da pesquisa, trazendo inúmeras justificativas em relação a realização da mesma. A mesma indicou a realização apenas com as pedagogas e os professores da instituição mesmo já assinado o termo de concordância.

do estudo com mais grandiosidade, pois é a partir daqui que o nosso trabalho como investigador, como dito por Bourdieu (2008), realiza a “reflexividade que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, que permite perceber e controlar no campo,²³ e na condução da entrevista os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”.

A instituição escolar participante deste estudo fez parte do meu percurso escolar durante muito tempo, estar novamente neste espaço me fez refletir como e de que forma os processos vivenciados ali se articulam em minhas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas. Dito isso, muitas vezes durante a entrevista me coloquei a pensar em como estes processos podem influenciar outros. Busquei ali evidenciar fatores que podem ou não estabelecer um juízo de valor sobre os agentes daquela estrutura e grupo social, levando em consideração a perspectiva do Capital Cultural a eles herdado.

Tendo em vista a proposta de uma epistemologia bourdieusiana, nesta etapa se faz necessário para compreender que as relações sociais ali determinadas não mais estão unicamente ligadas ao campo do econômico, mas estão agora entranhadas ao simbólico, ao cultural e às estratégias de disputas nas mais variadas esferas da vida cotidiana.

As instituições e as instâncias socializadoras/educativas exercem um papel importante de alinhamento dos discursos para se reafirmar os padrões sociais aceitos como legítimos, sendo que dessa forma se acentua as diferenças e, portanto, possibilita a análise do processo de dominação. Nesse viés, as diversas formas de capital, simbólico, cultural, social, econômico e intelectual, compõem a teia de dramas e tramas que se apresentam no jogo da vida moderna. (GUIMARÃES, 2018, p. 2)

Para Bourdieu, este viés se constitui no empenho de compreender os objetos e os agentes de investigação, isto é, como se dão as relações práticas de uma determinada realidade social. Compreendendo de fato como isso ocorre, os agentes que se propuseram a participar tiveram total liberdade em dialogar sobre o objeto em questão, abordando o tema e como isso vem refletindo nos seus trabalhos enquanto profissionais frente à construção de uma gestão escolar

²³ A noção de campo para Bourdieu (2008) se apresenta a partir da apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).

democrática.

As três profissionais participantes do estudo que atuam como pedagogas, denominadas pedagoga A; pedagoga B e pedagoga C, escolheram por preferência participar juntas na entrevista, sem tomar por particularidades ou realizar individualmente, construindo assim um diálogo frente ao tema apresentado.

Todas relataram que possuem Licenciatura em Pedagogia e possuem especialização como nível mais elevado de educação formal concluída.

A pedagoga A tem entre 41 e 50 anos de idade e trabalha da área como pedagoga escolar há mais de 20 anos, assim como a pedagoga B, que tem a mesma faixa etária de idade e exerce a função de pedagoga há 9 anos. O mesmo ocorre com a pedagoga C, que trabalha na equipe pedagógica há mais de 11 anos.

As três profissionais relatam que se sentem realizadas profissionalmente, porém percebem que as circunstâncias atuais vivenciadas acabaram afastando esse significado de sentir-se realizado como questionado na entrevista. A pedagoga A relata: *“já fomos e nos sentimos realizadas, mas na atual circunstância, não”*. Isso nos leva de fato a questionar sobre isso ocorrer pelo reconhecimento do trabalho que exercem, e a pedagoga C afirma: *“isso ocorre muito pelo sistema. Não somos reconhecidas. Pedagogo na escola é aquele que apaga o fogo!”*; a pedagoga B complementa: *“existe uma rotulação sobre o nosso papel, pedagogo não executa sua real função.”*

Isso nos faz perceber, de forma indireta, o que acaba acarretando diversos fatores dentro da instituição de ensino, onde os profissionais precisam estar frente a diversas questões, e acabam priorizando outras funções que exigem maior urgência.

Sobre a relação do trabalho e a vida particular, questiono sobre a existência de fatores que possam atrapalhar e/ou impedir as suas relações sociais fora do horário de trabalho. Sobre essa questão, a pedagoga A, afirma: *“não mais! Hoje tenho disciplina, separo as minhas funções e não levo trabalho para casa”*. A pedagoga B complementa a fala: *“é preciso separar as coisas, fazer o que é possível no horário de trabalho, mas já levei muita coisa, e isso atrapalhou muita coisa. Porém, não são todos que fazem isso”*.

Como sabemos, no estado do Paraná a função de Orientador Educacional foi assegurada no interior da escola na década de 1990, pois segundo Vila e Santos (2008, p. 7) havia ausência deste profissional, e, como em aberto, não poderia ser

substituído. Nos anos 2000, houve a unificação das funções de alguns especialistas, dentre eles, o cargo que antes denominado de supervisão escolar e orientação educacional, agora passa a ser Equipe Pedagógica, função esta ocupada pelo denominado professor pedagogo.

O que na época, parecia ser um avanço educacional, principalmente ao pedagogo, foi uma limitação ao seu trabalho. Paralelo a essa mudança, é revogada a Resolução 5.851/94 em favor da Resolução 3.651/2000, que define o porte das escolas paranaenses. (VILA E SANTOS, 2008, p. 8)

De acordo com a nova deliberação e distribuição de funções, as escolas que contavam com a presença do Supervisor Escolar e o Orientador Educacional, assim denominados na época, passaram a contar apenas com um profissional, desempenhando dupla função. Ou seja, embora tenha tido um avanço significativo no estado, principalmente em termos de políticas públicas educacionais, desde então ainda percebemos, e como pudemos esclarecer na fala das profissionais, que o pedagogo escolar exerce funções, e às vezes exerce tarefas, que não são inerentes a sua prática.

Devido às mudanças ocorridas no processo ensino - aprendizagem e o aumento compulsivo da demanda, determinado pela legislação vigente e a imposição social, nas últimas décadas a escola pública tem assumido diversos papéis, tais como: encaminhamento e acompanhamento assistencialistas e judiciários; envolvimento em projetos sociais e comunitários, dentre outros. Soma-se a isso, a preocupação em manter sua população com “frequência regular” e “aproveitamento acadêmico satisfatório” para todos os educandos, buscando evitar e corrigir a evasão e repetência, bem como a defasagem acadêmica que se acumula ao longo do processo ensino – aprendizagem. (VILA E SANTOS, 2008, p. 9)

Isto se apresenta como forma prática ainda hoje, como podemos perceber na fala da pedagoga A quando incito a discorrer sobre a atuação como pedagogo escolar: *“nossa função é direcionada às questões pedagógicas. [...] entender o processo de ensino aprendizagem, orientar os professores e etc.”* Sobre as funções exercidas, a pedagoga C completa: *“também acompanhar o rendimento escolar e outras questões além de nossas funções. Temos também a plataforma utilizada e fazemos a função chamada busca ativa”*. Este termo “busca ativa”, segundo as profissionais, é uma função exigida pelo sistema educacional, realizada por uma

plataforma gratuita que auxilia a combater a exclusão escolar, pois com o sistema de frequência é necessário realizar uma busca por aqueles estudantes que apresentam um número elevado de ausências na escola. Sobre a busca ativa no PPP da instituição escolar, é descrita como: “Nos casos de abandono escolar, após 5 dias seguidos ou 7 ao ter na 12, após a primeira busca ativa já ter sido realizada, a segunda busca ativa é organizada pelo diretor”.

Com as inúmeras funções desenvolvidas por esses profissionais, o fato apresentado faz com que os profissionais se desvinculem de sua função para assumir outras atribuições determinadas por ordem superior ou ocasionadas no próprio cotidiano escolar.

Segundo o PPP da instituição escolar, no item 2.8 encontramos em nossa verificação e análise a proposta e o direcionamento sobre a organização pedagógica da instituição, onde descreve-se da seguinte forma a organização inicial com a distribuição de turmas:

A organização pedagógica é conduzida pela equipe pedagógica, com o apoio da equipe diretiva voltada aos aspectos que impactam no processo de ensino e aprendizagem. Logo no início do ano letivo, a partir das matrículas ocorre a distribuição dos estudantes por turno, há o cuidado para que permaneçam nas turmas de origem e os novos vão sendo acrescentados de forma equitativa. [...] A equipe pedagógica se organiza dividindo o acompanhamento das turmas e planejando semanalmente os atendimentos a professores estudantes e pais por meio da agenda. Para utilização das plataformas educacionais é elaborado pela equipe pedagógica atendendo as propostas de atividades planejadas pelos professores de formas alternadas. (PPP, 2022, p. 26)

Com este direcionamento, a fim de compreender como ocorrem os processos organizacionais, e a gestão escolar como um todo, questiono a equipe pedagógica sobre o acompanhamento junto aos professores em relação ao processo avaliativo dentro da instituição e como ele vem sendo desenvolvido, não retirando a importância de entender como ocorre o processo da equipe como um todo. Segundo a análise, dentro do projeto político-pedagógico da instituição observamos a descrição sobre a avaliação da seguinte maneira:

O período de avaliação trimestral é organizado durante o planejamento junto a equipe pedagógica, por meio da seleção dos instrumentos. Cada professor define o número de instrumentos avaliativos de acordo com as sequências didáticas e as necessidades evidenciadas durante o processo

de ensino; as produções dos estudantes nas plataformas educacionais compõem parte do processo avaliativo; os resultados da Prova Paraná também são considerados dentro do processo avaliativo; as produções dos estudantes são transformadas em notas, considerando o mínimo de duas e o máximo de dez aferições por trimestre. Os resultados são informados aos estudantes dentro de um prazo que permita a recuperação de estudos dentro do trimestre. A recuperação de estudos ocorre mediante a retomada dos objetivos de aprendizagem e a reavaliação, permitindo a recomposição da aprendizagem. (PPP, 2022, p. 26)

Ainda sobre o processo avaliativo, a pedagoga C complementa: *“ocorre de forma trimestral, pois cada instituição define os critérios de avaliação”*.

Ao discorrer sobre o assunto, nota-se que existe uma organização individual para cada instituição, devendo organizar os instrumentos e discussões sobre o assunto de maneira a abranger como um todo o processo avaliativo. Segundo as agentes envolvidas no discurso, este assunto é abordado em diferentes momentos com os professores, principalmente nas semanas organizadas pela mantenedora, que já estabelecem os temas a serem abordados e trabalhados na semana pedagógica. Isto ocorre em todo o Estado e é chamado de Estudo e Planejamento.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que a instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura, segundo Nogueira e Nogueira:

A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (2002, p. 18)

De fato, a escola define a partir de sua organização uma legitimação relacionada a diferentes fatores pré-definidos. E isso interfere em muitas dessas organizações, como por exemplo o Conselho de Classe, assim como vimos no estudo anterior. Por vezes, acaba ocorrendo de forma indireta uma reprodução culturalmente herdada, de ambos os lados.

No entanto, no discurso das pedagogas A e B podemos perceber outros aspectos relevantes sobre a efetividade destas afirmações quando questiono sobre

a existência de órgãos colegiados que atuam efetivamente junto à comunidade escolar. Com isso, a pedagoga C expõe a existência de órgãos colegiados como: *“Grêmios estudantis, Conselho Escolar, Conselho de Classe e APMF.”* Ao discorrer sobre o assunto as pedagogas dialogam sobre a existência do Conselho de Classe e como de fato ele ocorre, já que é realizado trimestralmente de acordo com determinação. Questionando também o seu objetivo e qual a importância de realizar estas reuniões de Conselho de Classe, a pedagoga C relata: *“objetivo é verificar um diagnóstico do rendimento escolar dos estudantes e para que o professor possa fazer o replanejamento das ações”*.

Para a pedagoga A, a participação nessas reuniões *“é também uma forma de nós conhecermos a realidade de cada turma. [...] Através desse momento nós, enquanto Pedagogas, temos essa possibilidade também de conhecer, entender, para que também a gente possa auxiliar no que for necessário”*.

O discurso da pedagoga B vai muito ao encontro, relatando que: *“é no conselho que colocamos tudo, quais as questões que eles têm, quais as dificuldades com a turma ou com cada aluno, para aí a gente tentar planejar as ações e resolver”*.

Tomando como ponto de partida a análise que vem sendo realizada neste capítulo, a partir daqui daremos continuidade no estudo referente ao capítulo 3 com os subcapítulos denominados de *“A atuação do Conselho de Classe e a participação dos professores”*, em que faremos uma análise a partir do diálogo dos professores que atuam nas turmas de 3º ano do Ensino Médio e que estabelecem questões referentes as reuniões deste órgão colegiado, buscando refletir o trabalho dos docentes e a concepção de Conselho de Classe como peça central da organização e da realização das reuniões do Conselho.

3.3 A ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

“não é exagerado dizer que o ensino é, em parte, um fator de inércia”.
(BOURDIEU & PASSERON 1992, p.3)

Para compreender ainda mais este órgão colegiado diante das demandas profissionais acerca do Conselho de Classe, o mesmo assume um papel crucial na avaliação do processo ensino-aprendizagem e na busca por soluções para os

desafios educacionais. Nessa dinâmica, os professores se configuram como peças-chave, exercendo funções essenciais para o bom funcionamento do Conselho e para o sucesso da proposta pedagógica.

Embora nossa compreensão sobre o Conselho de Classe esteja sendo construída, a necessidade de ouvir esses profissionais foi fundamental.

De um universo de vinte professores, sete aceitaram participar da pesquisa, disponibilizamos um questionário a fim de verificarmos como esse processo vem sendo compreendido por eles, pois se configuram como peças fundamentais, exercendo um papel crucial na avaliação do processo ensino-aprendizagem, na identificação de dificuldades e potencialidades dos alunos, na elaboração de planos de ação individualizados e na busca por soluções para os desafios educacionais.

Com esse intuito a partir da estruturação do questionário,²⁴ disponibilizamos perguntas através do uso do questionário on-line via Google Forms, os mesmos foram respondidos com clareza e concordância na participação, nos trazendo ainda mais riqueza sobre o conhecimento adquirido no que tange ao assunto do objeto de estudo.

Manteremos sigilo nas informações pessoais e em busca do anonimato nos referenciaremos aos professores a partir da nomenclatura de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Todos atuam neste colégio em turmas do 3º ano do Ensino Médio em diferentes disciplinas, como Educação Física, Sociologia, História, Língua Portuguesa, Física, Redação e Leitura. Os mesmos no geral também atuam em outras escolas da região. Todos os profissionais participantes possuem como nível de educação formal Especialização (*Lato Sensu*). No que tange ao exercício da profissão, de modo geral atuam no período integral em mais de 10 turmas diferentes o que se considera o total de 75% dos profissionais que participaram da coleta de dados.

Sobre essa questão de fato, pedimos em formato de pergunta aberta como é trabalhar em diferentes espaços e quais as diferenças encontradas no percurso, enfatizo um recorte das respostas dos profissionais, P1 enfatiza que “cada escola

²⁴ Os modelos dos questionários, bem como das entrevistas realizadas, encontram-se no apêndice no trabalho.

tem características próprias e muitas diferenças. O trabalho em várias escolas enriquece os conceitos do professor a partir das diferenças e aumenta o repertório de conhecimento do mesmo”. Já o(a) profissional P2 diz que se tratando de uma instituição no formato de colégio Cívico-Militar existe diferença, então afirma “sim existe diferenças, em relação a educação de alunos devido tratar de um colégio cívico militar”, na grande maioria, os professores concordam que cada escola tem sua realidade, porém se referem também na estrutura física, por exemplo P4 “praticamente a mesma coisa. Salvo algumas diferenças na estrutura física do colégio que contribuem para um melhor desenvolvimento no ensino.”

Quando nos referimos ao sentimento de realização profissional, sentimos uma concordância de todos, já que reflete no geral boa parte do seu trabalho diário. P5 discorre sobre esse as dificuldades encontradas, o que faz com que não se sinta totalmente realizado profissionalmente: “*sim e não. Atuando com os alunos, sim, me sinto realizada. Em relação a valorização pela sociedade e pelo Estado, não, pois não temos reconhecimento pelo que realizamos.*”; P6 explica: “*hoje eu diria parcialmente. Percebo que a relação com os alunos mudou muito. Me passa a ideia de que nada os atrai*”. P7 fala sobre a desmotivação dos alunos “*em partes, sim, no entanto, por vezes, não. Pouca motivação para aprender por parte dos alunos, e isso faz que eu fique desanimado.*”

Percebemos a construção da ideia de que na grande maioria a motivação dos alunos está atrelada ao sentimento de realização profissional, já que quando isso não ocorre de maneira consistente, essa realização acaba sendo desestruturada. Ainda neste caminho, discorreremos com o questionamento do fato do reconhecimento profissional, já que está em consonância a construção de uma educação de qualidade de maneira mútua, sendo primordial para esta via de mão dupla entre a educação e ao profissional de fato.

Quanto a este questionamento, os (as) profissionais P3, P4 e P5 enfatizam com clareza. P3 discorre “*a sociedade critica o nosso trabalho, faz considerações erradas a nosso respeito e avalia que nosso trabalho é muito fácil. O governo não apoia e não oferece condições adequadas para que nosso trabalho seja melhor realizado e não paga com justiça o que fazemos*”. O mesmo ocorre com P4, como vemos na sua resposta, “*sem reconhecimento, infelizmente. Tanto alunos, colegas, equipe gestora e principalmente a sociedade não dá o devido valor à nossa classe*”. P5 responde o que diz respeito a sua disciplina, o que caracteriza em: “*não consigo*

me sentir reconhecida. Uma aula apenas, alunos não sabem nem a disciplina, nem quem sou eu”.

Este não reconhecimento por parte de terceiros enfatiza o fato da valorização destes profissionais, ao qual se faz muito importante em qualquer área discutida. Ser valorizado não significa apenas demonstrar o seu valor enquanto peça principal na sociedade, mas sim estabelecer valor por aquilo que a sociedade necessita, uma educação com garantia e qualidade para todos, como um todo. Assumir esse papel, de fato, é o ponto de partida pelo qual todo profissional tem por objetivo, bem como fazê-lo a partir da sua busca incansável por conhecimento e principalmente por reconhecimento, visto que a valorização docente sempre foi questão de discussão, e sempre está atrelada à qualidade de ensino.

Embora haja discussão, na maioria das vezes os fatores determinantes são relacionados tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar. O que engloba aspectos tanto objetivos quanto subjetivos, (LEHER, 2010), só será de fato efetivada se sustentada pelo tripé: sólida formação inicial e continuada; condições dignas de trabalho, incluindo reduzida jornada de trabalho; e remuneração justa com evolução na carreira.

Para que a garantia do direito à educação com a valorização dos seus profissionais ocorra, é preciso que o rumo das políticas mude. De fato, deve ser estimulada a colaboração nas ações do espaço escolar. Conforme enfatizado por Ball (2005), as reformas regulação dos sistemas de ensino vêm demonstrando um impacto sobre os sistemas ético-profissionais do campo educacional,

com as novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho [...] Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 544).

Nesse viés, deve ser estimulada, além da colaboração, atender às necessidades e especificidades dos alunos, e com isso evitar a padronização que ocorre atualmente com o uso de avaliações externas em larga escala, fortalecer a gestão democrática como forma de distribuir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem para toda comunidade escolar assim como garantir o

desenvolvimento profissional, essas entre outras garantias de fato trarão valorização e reconhecimento para esses profissionais.

Além destes problemas enfrentados pelos professores, outros foram apontados quando questionada a relação com os estudantes, bem como a ideia de “bons alunos”, buscando compreender como é visto o desempenho destes estudantes. Quando questionado os desafios e problemas encontrados a partir das relações, uma das respostas nos chama bastante a atenção, “*encontro problemas voltados a cobrar atividades fora da escola. Me parece que não existem mais estudantes. São poucos que fazem tarefas, por exemplo*” (P3).

Essa fala complementa o discurso entre alunos “bons” e alunos “ruins”, pois se dá ao encontro de uma relação daqueles que participam da aula e dos objetivos dos professores, e se distanciam daqueles que não mantêm esse viés.

Quando nos referimos à questão para discorrer o assunto, os relatos de dos(as) professores(as) P6 e P7 nos traz uma ideia sobre o assunto, “*tenho uma boa relação com meus alunos. Aluno bom para mim é aquele que tem interesse e curiosidade em aprender. Aluno ruim é aquele que não respeita e não tem empatia pelo outro*” (P6). Já para P7, “*não tenho problemas disciplinares com alunos. Alunos bons são aqueles que têm sede de aprendizado. Ruins são aqueles que não entenderam o quão importante o estudo será para sua vida no futuro*”. Estes relatos nos fazem lembrar do trecho de uma entrevista de Bourdieu, realizada com uma professora parisiense do subúrbio de Paris, apresentado em “*A miséria do Mundo*”:

[...] Eu creio que a população mudou... creio que há mais filhos de trabalhadores imigrantes. E cada vez mais os bons alunos estão indo embora. Portanto agora somos um colégio de pobres. E o que me causa mais temo é que acredito que logo o ensino público será a escola de pobres (BOURDIEU, 2008, p. 531)

Vemos que essa lógica de pensamento se manteve por muito tempo, e em vezes é relemburada, visto que a participação familiar corrobora para a discussão. Bourdieu e Champagne (1998) indicam que os alunos mais abastados recebem de suas famílias conselhos capazes de conhecer um senso perspicaz, no entanto, os alunos mais desprovidos:

[...] obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, voltados a investir, na hora errada e no lugar errado, um Capital Cultural, no final das contas, extremamente reduzido (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1998, p. 223)

Bourdieu e Passeron (2014) colocam a força da herança cultural e familiar em evidência para as escolhas e o desempenho dos estudantes. Os autores demonstram que as “chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 12).

Pensando nesse processo de seleção, questiono o modo que esse processo ocorre, e a avaliação toma espaço no debate. Em umas das questões, questiono como eles avaliam seus alunos, e percebemos que de maneira geral a avaliação toma o efeito em que se é conduzido o sistema, porém cada um deles utiliza de meios cultivados, como por exemplo o agente participante da coleta P1 discorre: *“faço avaliações pelo avanço de cada um, pela dedicação e interesse em realizar o que foi proposto; através de trabalhos, provas escritas, provas práticas e outros meios se for necessário”*.

Já P2 sente dificuldade de avaliar dessa forma, voltando à fala do interesse de seus estudantes *“gosto de avaliar pela participação deles. Porém percebo pouco interesse”*. P4 em seu relato demonstra uma concordância com o relato anterior, diz que *“num geral, a maioria não se dedica aos estudos. Não vem motivada para a escola e não quer aprender”*. Essa insatisfação, de um lado preocupante, reflete muito na forma de avaliar, bem como ao ser discutido em sala de aula tanto a avaliação, quanto as estratégias utilizadas em Conselho de Classe.

Segundo o relato dos agentes por uso do questionário, 100% dos profissionais afirmam que costumam abordar os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação na sala de aula tanto de maneira bimestral quanto trimestral, e no geral dispõem da utilização de instrumentos como participação em aulas práticas, atividades propostas, avaliação formativa, observação da interação dos estudantes, trabalhos em sala de aula, debates, avaliação escrita, on-line, oral e pesquisas para realizar as avaliações.

Quanto as estratégias e discussões utilizadas no Conselho de Classe, é imprescindível ter como objetivo central o ensino-aprendizagem, já que esse é o

papel principal deste órgão colegiado. Na coleta de dados surge então uma série de apontamentos sobre a importância de realizar as reuniões. De forma breve os relatos seguem uma ordem, para P1, a importância do Conselho de Classe está relacionada com “*compreender e compartilhar as dificuldades inerentes ao aluno*”, já para P2, “*realizar as reuniões significa observar o nosso andamento o que deu certo, o que não foi satisfatório, mudar estratégias*”. P3 também salienta a importância para “*debater os problemas e apontar soluções*”.

No entanto, surge também a crítica a respeito do Conselho de Classe, em poucas palavras P4 relata que o Conselho de Classe “*ultimamente, são desnecessários*”, porém não houve em sequência qualquer tipo de situação ou justificativa da fala a respeito para contrapor as políticas ou mesmo a organização das reuniões de Conselho de Classe e sua validação no espaço onde foi realizada a coleta de dados, surgindo então a reflexão e questionamentos acerca das dificuldades ou insatisfações encontradas atualmente por este profissional.

Mas afinal, quais são os assuntos discutidos durante o Conselho de Classe? Para analisar esse questionamento, os profissionais relataram os seguintes assuntos, “*notas, faltas, problemas pessoais do aluno, dificuldades de aprendizagem, evolução e regressão dos alunos, métodos de avaliação*” (P1), “*Rendimento dos alunos, comportamentos, dificuldades*” (P5), “*notas e indisciplina*” (P6). No que diz respeito ao que cabe as discussões do Conselho de Classe, no Regimento Escolar da SEED/PR fica claro que:

Art. [...] A finalidade da reunião do Conselho de Classe, após analisar as informações e dados apresentados no Pré-Conselho, é a intervenção em tempo hábil no processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos estudantes formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares.

Art. [...] Cabe ao Conselho de Classe, verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógica educativa, estão coerentes com o PPP da instituição de ensino.

Art. [...] O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações pedagógicas que possam vir a superar necessidades, dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2023, p. 67)

Com esse intuito, é preciso refletir e considerar que o Conselho de Classe deve compreender as oportunidades para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam repensar o trabalho pedagógico.

E quem são os participantes destas reuniões? No documento do Regimento Escolar, o Conselho de Classe é posto pela seguinte organização:

Art. [...] O Conselho de Classe é constituído pelo Diretor, Diretor Auxiliar, Equipe Pedagógica, Coordenações, Professores, Secretário, estudantes representantes da turma, professores atuantes no AEE, Salas de Apoio, atividades em Jornada Ampliada, e demais especificidades que compõem o ambiente escolar. (PARANÁ, 2023, p. 67)

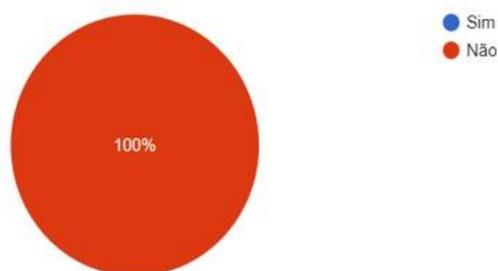
Vale lembrar que este Regimento Escolar também compete a organização seguindo o Regimento disponibilizado pela SEED/PR no programa de colégios Cívico-Militares, por se tratar deste espaço onde foi realizada a coleta de dados.

Quanto a participação, os agentes participantes da pesquisa listam apenas os seguintes profissionais: professores e Equipe Pedagógica, pedagogos e gestão escolar. De fato, podemos afirmar que seguindo o parâmetro relatado acima, estudantes representantes da turma não têm autonomia na participação destas reuniões, bem como não podem compartilhar das discussões realizadas a partir dos seus três momentos ou fases, quais sejam, Pré-Conselho, Conselho de Classe e Pós-Conselho, etapa esta que tem como objetivo a implementação das decisões tomadas, como por exemplo as orientações aos estudantes, entre outras ações. Como podemos afirmar a partir do gráfico de respostas objetivas dos participantes:

Gráfico 5 – Distribuição do desempenho dos alunos no Conselho de Classe (2023 e 2024)

Os alunos, e/ou responsáveis pelos alunos tem autonomia para participar do Conselho de Classe?

7 respostas



Fonte: dados organizados pela autora – 2023/2024.

Estes dados refletem a não participação de uma parcela da comunidade escolar que deveria, pelo Regimento Escolar, participar das reuniões, o que diz respeito a fala das pedagogas A, B e C no capítulo anterior sobre quem tem autonomia em participar das reuniões de Conselho de Classe

“[...] até é possível, tem e existe essa possibilidade, mas dentro da nossa prática aqui enquanto escola não ocorre.” [...] “existem outros fatores, um trabalho antes deles participarem, por questões que não envolve somente o filho deles, envolvem outros estudantes, é uma questão de ética”. (PEDAGOGAS A; B; C, 2023)

Com estes relatos dos professores, pode-se compreender como de fato vem ocorrendo o processo desse órgão colegiado, entender e analisar todos esses fatores é imprescindível, principalmente quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem destes estudantes. Para Luckesi (2011), as expectativas geradas pelo educador em relação aos alunos quanto às aprendizagens e aos modos de apresentar-se na sala de aula podem significar a impossibilidade do estabelecimento de um vínculo de trabalho educativo, ocasionando situações de acolhimento ou recusa do estudante que podem se manifestar de modos explícitos até os mais sutis.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2004) salienta que de forma imposta e vivenciada as resoluções em torno do juízo professoral podem engendrar um tipo de violência dita simbólica que acontece de maneira suave - e muitas vezes invisível - uma vez que as vítimas não possuem consciência e conhecimento das relações sociais em forma de dominação às quais estão submetidas.

Na sequência, no item 3.4 “A avaliação pretendida no Conselho de Classe enquanto juízo de valor: a voz dos estudantes e a construção do conceito de Capital Cultural” buscaremos responder, a partir dos resultados obtidos, nosso problema de pesquisa, qual seja, como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem dos alunos e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais? Bem como nosso objetivo de explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe.

3.4 A AVALIAÇÃO PRETENDIDA NO CONSELHO DE CLASSE ENQUANTO JUÍZO DE VALOR: A VOZ DOS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL

“Conhece-se melhor o mundo à medida que melhor conhecemos a nós mesmos, que o conhecimento científico e o conhecimento de nós mesmos e da nossa própria inconsciência social avançam de mãos dadas, e que a experiência primária transformada em e através da prática científica modifica a prática científica e reciprocamente”
(BOURDIEU, 2003, p. 289)

Quando me propus a realizar esta pesquisa, o interesse inicial sempre foi a realização desta etapa do estudo, tratar sobre essa discussão a fim de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação do Conselho de Classe. Contudo, realizar a pesquisa de campo de fato é um processo que precisa conter cuidados necessários no tratamento dos dados, tomando por base a vigilância epistemológica do estudo como fio condutor. Como pesquisador, além da axiologia do saber, Bourdieu *apud* Scartezini (2014) enfatizava a importância da vigilância epistemológica, que diz respeito ao fato de os dados, as análises, as escolhas e a teoria serem “vigiados” em relação à sua coerência com a proposta do estudo. Tratar do estudo requer um trabalho cuidadoso,

o cientista possui um grande papel na sociedade. Cabe a ele destruir as pré-noções e o senso comum, buscando elaborar novas maneiras de compreender suas instituições, suas relações, seu modo de vida, sua sociedade e a si próprio. (SCARTEZINI, 2014, p. 26)

Assim, para se fazer ciência é preciso “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” (BOURDIEU, 2002b, p. 42). A escolha para o estudo da pesquisa requer a capacidade de colocar em jogo as verdades aceitas, principalmente aquelas que se fazem pelo poder do campo científico. Ou seja, construir um objeto é, portanto, romper com o senso comum.

Com esse intuito, para a construção deste objeto de estudo foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados com os agentes envolvidos na pesquisa.

Por uma questão de delimitação quantitativa e possibilidade para a pesquisa, realizamos esta etapa da coleta de dados com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Esta escola possui, segundo o último Censo Escolar, atualizado em 2024, 22 turmas de Ensino Médio, totalizando 700 matrículas. Com base na possibilidade e logística para a realização, delimitou-se os estudantes do 3º ano como representatividade do Ensino Médio, já que vivenciaram grande parte do percurso no Ensino Médio e estão em processo de finalização da educação básica.

Com estes estudantes foi utilizado de início o uso do questionário. Respondido por 10 alunos de um universo de 100, o questionário possuía como eixo principal o que diz a respeito ao Capital Cultural dos estudantes, dando início ao segundo instrumento, o uso das entrevistas, que buscaram compreender a partir dos dados a concepção sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e sobre o órgão colegiado Conselho de Classe.

A primeira parte do instrumento foi construída pensando no intuito de verificar as informações sobre o conceito de Capital Cultural que eles possuíam, pois cabe como importância a busca desses indicativos a partir do conceito de Capital Cultural dos alunos e de suas famílias para a constituição do trabalho no Conselho de Classe. Desta forma, os questionamentos se relacionavam às diferentes dimensões, por exemplo, acesso à internet, quais plataformas acessadas; visitas e acesso a museus, cinemas e teatros; escolaridade da família; hábitos de leitura e acesso a materiais; participação de atividade e cursos

extracurriculares, viagens, rotina pessoal, se trabalha e estuda.

Já a segunda parte se relaciona ao fato do objeto de estudo, buscando compreender qual a concepção deles para com o Conselho de Classe. A intenção ao aplicar o questionário foi de identificar e estabelecer relações entre os diversos aspectos, tais como avaliação de ensino, de aprendizagens, a participação dos estudantes nos processos de gestão democrática, bem como uma porta de entrada para o passo das entrevistas.

A partir do uso do questionário, os 10 estudantes foram convidados a participar do segundo passo da coleta dos dados, com isso, foram entrevistados a fim de aprofundar o tema relacionando aos dados anteriores.

A realização das entrevistas se deu a partir do que Bourdieu (2008) recomenda, o pesquisador deve estar sempre atento ao que diz o pesquisado, buscando diminuir ao máximo a sensação de desconforto do entrevistado, proporcionando um ambiente harmonioso,

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio de troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca explicar as razões que o levam a aceitar e participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância, entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que esse pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 2008, p. 695)

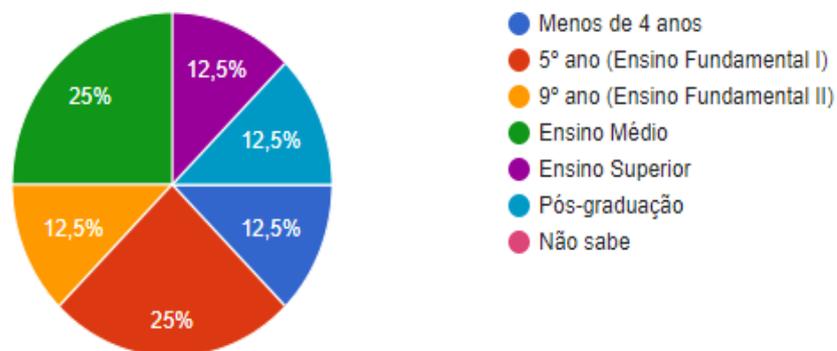
Ao determinar a entrevista, os agentes participantes relataram no questionário algumas questões pertinentes à caracterização dos mesmos. Esses estudantes nasceram entre os anos de 2005 e 2006, e 50% desses estudantes já estão inseridos no mercado de trabalho, onde realizam diversas funções fora do horário escolar, entre elas marceneiro, operador de caixa, e estágio docente remunerado.

Todos realizam a função no período vespertino, já que estão matriculados

no período matutino da escola. Todos nasceram na região do município de Prudentópolis e residem tanto na região central quanto no interior do município. Quando questiono sobre a escolarização dos familiares, percebemos uma divisão entre eles, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – resposta a partir da coleta de dados obtido pelo questionário online utilizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023.

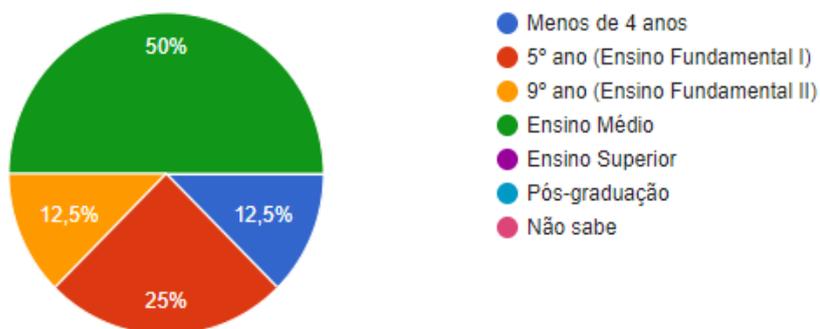
Qual nível de escolaridade de sua mãe?



Fonte: dados organizados pela - 2023.

Gráfico 7 – resposta a partir da coleta de dados obtido pelo questionário online utilizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023.

Qual nível de escolaridade de seu pai?



Fonte: dados organizados pela autora pelo Google Forms – 2023.

É notável que a grande maioria pertence a um grupo de menor escolarização, cumprindo a etapa do Ensino Fundamental e Médio, bem como uma pequena parcela possui Ensino Superior e Pós-Graduação.

Quanto ao acesso a informações, 85,7% possui acesso à internet em sua residência e somente 14,3% não, isso reflete também ao acesso a plataformas *streaming* como *Netflix*, *Spotify* ou plataformas de pesquisas, já que 37,5% não possuem acesso.

O questionário também buscou verificar como esses estudantes estabelecem relações com aspectos culturais, por exemplo, visitas a museus, teatros, cinemas, entre outros. A tabela a seguir exemplifica:

Tabela 4 - Dados a partir do uso do questionário aplicado aos estudantes sobre ao acesso aos bens culturais – 2023.

	Sim	Não	Até 5x	De 5 a 10x	Mais que 10x
Já foi a museus	75%	25%	83,3%	-	16,7%
Já foi ao cinema	100%	-	37,5%	62,5%	-
Já foi a teatros	37,5%	62,5%	66,7%	33,3%	-

Fonte: Dados organizados pela autora.

Bourdieu e Darbel (2007), ao analisarem os museus de arte na Europa e seu público, constataram que, na França o fator mais determinante para a visita frequente é o nível de instrução.

A existência de uma relação tão forte entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular que, considerando os pressupostos implícitos que a comandam, ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, deu uma certa familiaridade com o mundo da arte: daí, segue-se que a ação da escola – exercido de forma bastante desigual (nem que fosse no que diz respeito a duração) sobre as crianças oriundas das diferentes classes sociais e que não é bem sucedida senão de forma bastante desigual daqueles que ela atinge – tende, pelo menos, em países como a França ou a Holanda, a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura. Assim, considerando que a parcela daqueles que receberam da família uma iniciação precoce cresce consideravelmente como o nível de instrução, como é possível identificar através do nível de instrução limita-se a ser o acúmulo dos efeitos da formação adquirida no seio da família com as aprendizagens escolares, por sua vez, pressupostas por tal formação (BOURDIEU & DARBEL, 2007, p. 54)

Quando questionados sobre o costume de leitura, 87,5% disse que sim, que tem o hábito de realizar leituras, e predominantemente através de materiais impressos como livros, revistas, jornais etc. Todos relataram que têm acesso a esses materiais com facilidade. Dentre os materiais utilizados com maior recorrência, destacam-se os livros com 80%.

Outro aspecto que pode ser destacado do questionário está relacionado com o envolvimento destes estudantes com cursos extracurriculares. Porém, 75% dos estudantes afirmaram não fazerem. Dos 25% que responderam sobre a realização dos cursos, se relacionam a cursos preparatórios para vestibulares e cursos na área da arte.

Dentre as respostas, observamos o grande número de estudantes que pretendem prestar vestibular ou mesmo curso profissionalizante, em diferentes áreas. As justificativas aparecem de diferentes formas, mas todas envolvem a melhora da condição de vida: *“se possível irei tentar começar um curso técnico ainda esse ano (2023), e prestar vestibular para 2024”*; *“quero um futuro promissor para mim”*; *“acho importante ter um curso técnico ou faculdade, para o mercado de trabalho”*; estes são alguns dos exemplos sobre a justificativa de iniciar a graduação.

Visto isso, esta articulação ocorre pelo modo em que o Conselho de Classe, enquanto órgão colegiado presente na organização da escola, tem função de buscar alternativas para a superação dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Através de uma leitura reflexiva sobre o Conselho de Classe, consideramos sua importância e a amplitude de sua ação, que é avaliar os alunos e professores, bem como a escola como um todo, representando assim uma instância que oferece oportunidades de discutir e avaliar o trabalho realizado por toda a equipe escolar.

Nessa perspectiva, essa avaliação conjunta dos professores remete a uma prática de trabalho coletivo norteada por uma proposta comum. Essa proposta comum está intrinsecamente ligada à avaliação e sua concepção no interior da proposta pedagógica curricular de cada disciplina definida pelo grupo de professores, tornando-se um dos poucos espaços em que as diferentes visões de ensino e de mundo se encontram.

O tipo de avaliação que se pratica na escola deve ser assumido com responsabilidade a partir dos princípios da justiça e da igualdade, pois é no interior do processo que se realiza a formação humana e social.

Dando início aos dados da entrevista, ao que complementa o uso do questionário anterior, os 10 estudantes foram convidados a participar desta segunda etapa. Porém apenas 5 aceitaram participar e concordaram com o uso das informações, já que serão tratados com sigilo e sem identificação. Outros 2 estavam ausentes na escola no dia da entrevista, o que resultou em 5 entrevistados. Os estudantes serão nomeados de maneira sigilosa e indicados como E1, E2, E3, E4 e E5.

A partir desta etapa e das informações recolhidas através da primeira etapa, as entrevistas a seguir apresentam caracterizações de forma mais aprofundada, evidenciando também as representações dos agentes como sujeitos a respeito das avaliações e do processo do órgão colegiado Conselho de Classe.

E1 tem 17 anos e está matriculado no 3º ano do Ensino Médio, desempenha a função de ajudante de marcenaria no período da tarde, completando 4 horas de trabalho. Mora apenas com a sua mãe e afirma: *“tenho uma boa relação, mas com pouca interação, nos vemos pouco por conta da rotina da escola e do trabalho”*.

Sua mãe trabalha como diarista e é dona de casa, e ainda complementa: “*o trabalho da minha mãe exige muito tempo e acaba sobrando pouco tempo para nós*”

Segundo o estudante, sua mãe frequentou a escola, porém não completou o Ensino Fundamental. Questiono sobre as atividades exercidas por ele fora horário do trabalho e escolar, e o estudante afirma: “*permaneço maior parte do tempo com meus amigos*”. Pergunto sobre o hábito de leitura e se tem o costume de estudar em casa, e o mesmo afirma que “*não, somente na escola, pois não tem tempo ou vontade*”.

Pergunto sobre o apoio que ele recebe dos seus familiares em relação aos estudos e ele relata que sim, “*para fazer faculdade, estudar*”, porém não é cobrado por notas ou qualquer tipo de afirmação sobre o seu desempenho e que o importante é concluir. E1 fala sobre a boa relação que tem na escola e diz não ter dificuldades ali, que gosta do ambiente, “*gosto de estar na escola, prefiro aqui do que ficar em casa*”, porém vê a escola como um processo importante para ver os amigos.

Questiono sobre como ele compreende e considera a sua relação no ambiente escolar com os professores e se há incentivo da parte deles em relação às suas disciplinas, e E1 relata que tem pouca relação, e que essa troca acontece por ser função: “*sim, é a função deles*”.

A E2, segunda estudante a aceitar realizar a entrevista, também tem 17 anos, é uma estudante que trabalha no período da tarde e que realiza estágio remunerado em dos CMEIs do município. Mora com seus pais e diz ter uma boa relação com ambos. O pai é soldador e a mãe trabalha em uma empresa de malharia. Segundo a estudante, ambos frequentaram a escola e finalizaram o Ensino Fundamental.

Ela relata que no tempo livre gosta de encontrar as amigas. E2 afirma que não tem hábito de estudar em casa e que não tem vontade e dedicação. Pergunto sobre o apoio que recebe dos seus familiares em relação aos estudos e ele relata que sim, que eles pedem “*para estudar*”, afirma que também não é cobrada por notas da escola e que não vê isso como um problema.

Questiono novamente sobre como compreende e considera a sua relação no ambiente escolar com os professores e se há incentivo da parte deles em

relação às suas disciplinas, e E2 relata que *“não há troca de relação”*, mas que na medida do possível os professores incentivam: *“eles incentivam para se erguer na vida e ter melhores condições”*.

O estudante 3 (E3) também tem 17 anos e pertence a mesma turma do 3º ano do Ensino Médio. Não trabalha fora de casa, mas é responsável por alguns cuidados de casa além dos estudos, *“fico em casa e ajudo nas coisas de casa, além de estudar”*, afirma ter uma boa relação com a família, *“melhor relação com minha mãe, pois cresci separado do meu pai”*. Diz que seus pais hoje são aposentados, mas que já exerceram algumas funções profissionais, *“aposentados, minha mãe foi professora. Meu pai era supervisor de usina hidrelétrica”*.

Segundo o estudante, ambos frequentaram a escola e possuem Ensino Superior completo. E3 diz que nas horas vagas costuma acessar as redes sociais, que não tem o hábito de leitura e que não dedica horas extras de estudo fora do horário escolar. Recebe incentivo dos pais e é cobrado por notas boas. Pergunto sobre as relações dele no ambiente escolar: *“não tenho muitos amigos, fui transferido de sala e estamos separados, pouca relação com os professores”*.

Questiono também sobre as dificuldades que ele encontrou ao longo da sua trajetória escolar e ele afirma que a principal é a questão social: *“muitas, o ambiente social, sempre tive dificuldade em interação social”*. Considera importante estar no ambiente, mesmo sentindo dificuldades, ele afirma *“na vida em geral, porque é importante e precisa ter formação escolar pra tudo”*.

A quarta estudante a participar (E4) tem 17 anos, e não trabalha fora, porém reside no interior do município e lá possui algumas tarefas do sítio ajudando a sua mãe. Relata que tem uma boa relação com seus familiares e que seus pais são agricultores e não possuem Ensino Médio completo. Fala que nas horas vagas gosta de ler e passear e que em sua residência não possui acesso à internet.

Tem pouco hábito de estudo, tem pouco interesse, mas tenta se dedicar quando pode. Pergunto sobre o incentivo dos seus pais em relação aos estudos, e ela relata *“minha mãe sim, meu pai pouco, por ele eu não iria frequentar mais a escola”* e que a cobram para não *“tirar vermelho”*.

Sobre a sua relação no ambiente escolar, ela diz que tem *“boa relação, tudo o que eles pedem eu faço, me dedico bastante”*. E4 também fala sobre suas

dificuldades escolares depois da pandemia, *“tive dificuldade depois da pandemia, não consigo focar tão bem nos estudos, tenho dificuldade em me concentrar”*.

Abrimos espaço para a conversa sobre o que ela considera importante na escola e como é essa questão, segundo E4, *“dependo da escola para fazer a faculdade”* e *“me considero uma boa aluna, pois faço todas as coisas, às vezes atrapalho os professores quando converso – bom aluno é fazer todas as atividades quando eles mandam, as tarefas e trabalho no prazo e comportamento”*, segundo a estudante ela tem uma boa relação com os professores, pois para ela o importante é ter respeito por eles, além de incentivarem bastante em relação aos estudos *“principalmente a minha professora de português, ela fica em cima pra gente se concentrar e ser alguém na vida”*.

A última entrevistada, E5, possui 18 anos completos, mora com os pais, e trabalha e estuda, sua carga-horária de trabalho é de 6 horas diárias e ela exerce a função de operadora de caixa em um supermercado do município. Fala que tem uma relação com seus pais, porém *“boa, mas convivo pouco tempo com eles por conta do trabalho, trabalho todos os dias e folgo somente uma vez na semana”*. Seu pai é construtor e sua mãe dona de casa. Todos frequentaram a escola e possuem Ensino Fundamental completo.

Segundo E5, ela costuma estudar nas horas vagas pois pretende prestar o vestibular, *“atualmente estou estudando para Enem, vestibular”*, e utiliza da internet principalmente para acessar cursos e dicas pré-vestibular. Ela relata que vem se dedicando bastante nos estudos ultimamente, e que colocou como hábito e rotina *“estudo de 2 a 4 horas por dia”*, porém sente falta do incentivo e do apoio de seus familiares: *“a minha família gira em torno de uma classe média-baixa, então eles dizem o seguinte: como já estou trabalhando, é melhor ficar por ali e é isso”*, a estudante, ao relatar a fala de seus familiares, complementa, *“só que penso em evoluir, não ficar nessa mesmice, em casa sinto falta de compreensão. Penso em sair da cidade e da comodidade deles”*.

Ao entrarmos nesse assunto, peço para que me conte sobre a relação dela com a escola, e ela destaca, *“gosto de estudar aqui, acho tranquilo o estudo por aqui, mas se eu for levar aquilo que estudo só aqui no colégio, para vestibular não é o suficiente”*. Ela complementa sobre as dificuldades encontradas no ambiente

escolar, *“tem muita falta de professor, envolve muita coisa, falta de material. Então no geral não aguento mais, para ser sincera”*.

Além da relação, questiono sobre a importância da escola para ela, e E5 afirma com clareza, *“já foi, atualmente como estou estudando para vestibular ou para outras coisas, às vezes preciso faltar nas aulas para fazer outras coisas, já não está sendo mais prioridade”*.

Podemos considerar neste primeiro momento das entrevistas que atualmente a composição da população escolar está relacionada a jovens e crianças socialmente muito diversas. Jovens estes que possuem uma herança cultural como bagagem muito diferente uns dos outros, isso se dá pelo espaço social de que cada um advém, e principalmente pelo Capital Cultural que possuem.

Dos mais variados grupos sociais, esses estudantes dividem o mesmo espaço de conhecimento a partir da difusão de saberes e valores acumulados ao longo da sua vida e da sociedade. Neste sentido, Pierre Bourdieu se dedicou a analisar sobre como a escola opera em seu interior, buscando compreender os mecanismos utilizados. E é neste sentido que o que norteia a percepção de Bourdieu sobre as dificuldades desses agentes em avançar a carreira escolar, nos apresentando a noção de Capital Cultural.

A posse de Capital Cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, e os conhecimentos considerados legítimos (cultos e apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitará o aprendizado escolar na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Dentro do processo da entrevista, sob a ótica dos estudantes, foram construídos diferentes diálogos acerca do processo de avaliação, do processo ensino-aprendizagem, bem como dos aspectos gerais do objetivo do Conselho de Classe. No que diz respeito a esses pontos abordados na entrevista, pode-se perceber algumas similaridades entre as respostas. Algumas falas refletem como é a realidade neste processo.

Segundo os estudantes, as avaliações são realizadas de diferentes formas, geralmente ocorrem de maneira trimestral, são considerados os trabalhos realizados e a participação durante a aula, alguns exemplos foram dados quando questiono como é o processo realizado de avaliação na escola e pelos professores, e a importância desse processo:

“Trimestral, existem avaliações, visto no caderno e trabalhos realizados” (E1)

“É importante porque é para aprender, é uma forma deles verem o que a gente aprendeu” (E2)

“Trimestral, nesse colégio (...), na minha opinião, eu vim de um colégio particular, que era mais rígido no ensino, não tinha nada disso de prova com consulta, nem fórmulas no quadro, então aqui é muito mais fácil, se eu tivesse lá ainda, não conseguiria passar. Mas é bom, isso ajuda a aprender, porém deixa o aluno com mau hábito” (E3)

“Trimestral, trabalhos, provas e alguns professores fazem trabalho de recuperação depois da prova, ou fazem duas provas ou dois trabalhos, depende do professor [...] na prova a gente consegue ver se estamos num nível bom ou ruim, muitos professores, quando tem cálculos, deixa usar o caderno para ver o exemplo, assim tiramos nota boa e aprendemos” (E4)

A avaliação é objetiva, nossa nota é dividida em 10,0 e nossa média é 6,0, então são duas avaliações de 3,5 e uma atividade avaliativa em sala, por exemplo trabalhos. [...] Acho a prova objetiva muito importante, porque confirma se gravou o conteúdo ou não”. (E5)

De fato, ainda que o resultado pareça positivo e ao mesmo tempo com “*mau hábito*” (E3), ou seja, que os estudantes tenham uma percepção de que são avaliados de diferentes formas em diferentes momentos, o que se entende é que ainda assim os estudantes não compreendem de fato os critérios adotados pelos professores, como relatado nas entrevistas anteriores com os professores quando questiono sobre a organização dessas avaliações e se a discussão sobre a avaliação antes do processo é um critério utilizado por eles.

Quando questionados sobre essa organização realizada pelos professores, sobre processo avaliativo, e se eles costumam explicar os objetivos e os critérios que eles utilizarão antes de avaliar, os estudantes destacam, “*sim, é feito revisão do conteúdo, não falam sobre os objetivos*” (E1), para a E2, “*é dito de forma rápida, sem muita explicação*”. Já para E3, é organizado sim, e é realizado no início de cada trimestre, “*sim, sempre, geralmente no começo do trimestre, o professor*

passa no quadro todo o sistema de avaliação que vai ser no trimestre”.

Para E4, isso ainda está confuso, demonstrando não ter uma clareza sobre as normas adotadas por cada professor, já que não estão em consonância *“depende de cada professor, às vezes falam, outras não”*, isso ocorre também na fala de E5, *“alguns sim, outros não, depende do professor, por ex. matemática, ele vai fazer a avaliação, então ele passa nas duas últimas aulas a revisão do conteúdo que vai cair”*.

Nota-se que a organização realizada através de revisões, ou mesmo de uma explicação prévia sobre a prova, é algo buscado pelos estudantes e é preferível por eles, já que se torna um meio para relembrar o conteúdo trabalhado.

Pergunto sobre algumas considerações sobre o processo avaliativo, como *feedbacks*, alteração pelo modo da distribuição de notas e as dificuldades encontradas por eles, e de maneira individual os relatos foram sintetizados.

Para E1 o sistema realizado pela escola está bom, e não mudaria a forma de avaliar, relata que não possui dificuldades, a depender de cada conteúdo, e que por vezes os professores retomam como *feedback* se a turma em geral vai bem ou mal na avaliação. Já segundo E1, em todos os momentos são avaliados.

O relato de E2 se relaciona com o primeiro entrevistado, *“não mudaria nada”*, além disso, a dificuldade maior, segundo ela, é na sua própria organização, no interesse de estudar quando está sozinha.

E3 usa de um discurso próprio para justificar o processo de avaliação, *“não mudaria nada, porque estaria lutando contra um sistema que já está implementado há muito tempo, e isso iria causar provavelmente uma reação dos alunos”*. Ainda ressalta que não possui dificuldades pelo modo que ocorre o processo e que também não recebe nenhum tipo de *feedback* de forma individual pelos professores.

Em dissonância, para E4, é de extrema importância os professores explicarem como deve ocorrer a avaliação pois *“sinto um pouco de dificuldade, porque se não explicar direito eu não entendo, e não consigo aprender”*. Segundo a estudante, ela se sente avaliada o tempo todo, *“por que tem muitos professores que olham o comportamento na sala de aula, se estamos fazendo as coisas, se estamos participando.”*

Ao lembrarmos a discussão do capítulo anterior sobre as avaliações externas em larga escala, a fala de uma das estudantes nos chama atenção ao fato de compreender esse processo avaliativo quando questiono sobre a atribuição dos processos avaliativos ao atribuírem as notas,

Assim, tem por exemplo provas lá fora, por exemplo agora vai ter o SAEB, e está tendo a prova Paraná. E eu acho que avaliar um aluno por essas provas é chato. Porque quando você tem o conteúdo na sala e essa prova engloba o conteúdo desde o começo do ano, então teria que fazer uma revisão de tudo, então acho que isso deveria mudar. (E5)

Segundo a estudante, o fato de se sentir avaliada a todo momento acaba por se tornar uma cobrança, que, segundo ela, se torna desnecessária. *“é como se fosse uma cobrança desnecessária. Em casa sou cobrada como pessoa, no trabalho como trabalhador, na escola com a nota. Então no geral somos sempre cobrados”* (E5).

A fala de alguns destes estudantes está atrelada ao discurso que nos permite realizar uma análise sobre o processo avaliativo de comportamento dentro da sala de aula realizado pelos professores. Bourdieu (2008) afirma que os professores valorizam e exigem determinadas qualidades que são manifestadas nos alunos de diferentes maneiras, legitimando, assim, de forma implícita ou mesmo inconsciente, uma violência simbólica²⁵ dentro deste espaço.

Diante disso, o autor reflete que de maneira inconsciente os docentes buscam nos estudantes determinados valores, padrões de comportamentos e regras, que são adquiridos na esfera social e familiar, o que pressupõe a estes estudantes certas competências que podem ser observadas por ações implícitas e explícitas.

Para Bourdieu & Passeron (2014, p. 16), as diferentes “disposições dos capitais” dentro do espaço escolar se desmembram em estudantes que possuem, em algum nível, o Capital Cultural, considerado positivo e em outros com capital

²⁵ Bourdieu (1997, p. 204) considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.

julgado como negativo.

Ou seja, neste caso, a escola privilegiaria, se tratando de forma igual, quem já possui uma bagagem familiar privilegiada. As ações e processos determinantes a uma construção de desigualdades culturais e sociais, de fato tornam-se práticas transformadoras? Ou são mecanismos excludentes reproduzidos culturalmente? Passamos a questionar novamente sobre o sistema de ensino e os seus procedimentos avaliativos de aprendizagem.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês não podem adquirir se não penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese essas atitudes e aptidões que só aparecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” dessa classe. (BOURDIEU, 1998, p. 55)

Com essa reflexão, para Bourdieu (1998) é dessa forma que a escola assume práticas de exclusão revestidas de um caráter brando, de maneira imperceptível e sutil para ambos. A sutileza em que isso ocorre na possibilidade de o indivíduo ser o único responsável, impedindo os questionamentos acerca das estruturas e dos modelos educacionais.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário o suficiente que a escola ignore, do âmbito dos conteúdos e do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Visto isso, como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais? Para explicitar o conceito de Capital Cultural na prática do Conselho de Classe, questionamos aos estudantes como ocorre esse processo. Porém, na sua maioria, o não entendimento do assunto nos levou por um viés de conhecimento a ser refletido de diversas maneiras. *“Não sei como funcionam, os professores não falam sobre o assunto [...] nunca tive a oportunidade de participar [...] mas acredito que seja para ver nosso rendimento”*, E1.

A fala da segunda estudante vem ao encontro da visão sobre o Conselho de Classe estar relacionado somente ao ato de avaliar. Pergunto sobre a importância

deste órgão colegiado, “*analisar como estamos indo e se merecemos passar*” E2.

No entanto, é necessário desmistificar que este órgão atua apenas como instância avaliativa da aprendizagem. Importante lembrar que a aprendizagem tem sua afirmação deduzida de uma verdade já demonstrada no ensino, ou seja, é uma via de mão dupla, porém não há aprendizagem se não há ensino, e assim vice e versa.

“Um pouco, pelo que sei, os professores fazem uma reunião, e eles discutem no geral sobre os alunos quando estão no Conselho de Classe, eles não falam específico do aluno, mas no geral da sala”. (E3)

Ao mesmo modo, E4 fala que o assunto sobre o Conselho de Classe é “*pouco discutido*”, mas que entende que é necessário “*para debater no geral assuntos sobre as melhorias necessárias da turma*”. Essa compreensão sobre a avaliação pretendida no Conselho de Classe, enquanto juízo de valor, nos leva a refletir que este ato sim emite um juízo a partir de um critério.

Avaliar é uma característica intrínseca do ser humano, uma prática diária em sua vida; assim, é uma atividade cotidiana, acontece a todo momento. Em âmbito educacional, a avaliação constitui-se como peça chave do ensino e da aprendizagem, sendo um processo complexo, cuja formulação de objetivos exige juízo de valor, garantindo o alcance dos resultados. Para Hoffmann (2000) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”.

Cada indivíduo enxerga o mundo e a si através do seu Capital Cultural, tornando possível a interpretação de comportamentos a partir dele, e estabelecendo um juízo de valor a partir das suas apreciações construídas. A cultura, assim, atribui lugares diferentes para cada um que dela participa e está associada a diferentes variações de poder, em que se revela os dominantes dos dominados.

O ato de avaliar a partir de um juízo de valor, para Catani & Gallego (2009), evidencia que toda avaliação se serve de um padrão como referência, o qual representa um valor vigente e articula-se à questão cultural. Embora estejamos refletindo sobre a avaliação, podemos relacionar essa reflexão ao ato avaliativo que

ocorre pelo Conselho de Classe.

De acordo com Bourdieu (2007), a escola legitima a reprodução cultural e social, uma vez que é exigido da criança um capital prévio que valoriza a boa postura, o conhecimento, entre outros.

A predominância dos valores que pode chamar de carismáticos são tão fortes que podem chegar a encobrir os índices das contradições e dos conflitos que a concorrência entre dois princípios opostos de avaliação e de hierarquização engendra na prática e no discurso dos professores do juízo professoral. (BOURDIEU, 2007, p. 248)

Dessa forma, a função das instituições escolares está relacionada com a legitimação das desigualdades sociais, mantendo a dominação dos dominantes e o reforço das desigualdades a partir da reprodução cultural.

Diante do exposto neste capítulo pode-se explicitar de que forma o conceito de Capital Cultural está presente na atuação do Conselho de Classe, e principalmente como a atuação deste órgão colegiado pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais.

De fato, podemos dizer que de modo, em algum nível, a maneira em que opera e os mecanismos utilizados pela escola, mantém uma lógica de reprodução das estruturas sociais. O pensamento de Pierre Bourdieu contribui na reflexão das questões com a realidade empírica, nos trazendo maior compreensão sobre as representações destes agentes no campo onde estão inseridos e o Capital Cultural por eles herdado como bagagem social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como contribuição a análise da atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado, tendo em vista o seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Médio à luz do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. Esta é uma inquietação que perpassa e unifica essa produção. O pensamento de Bourdieu contribui para que sejam realizadas reflexões que dizem respeito às desigualdades estabelecidas nas relações sociais

a partir da realidade empírica da reprodução de poder e de privilégios entre os grupos sociais ao longo do tempo.

Logo, o conceito de Capital Cultural, para Bourdieu (2002), surge da necessidade de compreender as desigualdades, ou seja, sua sociologia da educação caracteriza-se notadamente pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação com o peso do fator cultural na explicação das desigualdades sociais e, portanto, também escolares, podendo existir em três estados, o estado incorporado, o estado objetivado e o institucionalizado. Sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte Capital Cultural” (BOURDIEU, 2002, p. 76).

Dessa maneira, segundo Bourdieu (1998), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que, configura-se como os valores já fixados como *habitus* pela família, escola, igreja, grupo social específico. E esta bagagem, que é transmitida ao indivíduo pela sua família, inclui ainda componentes que passam a compor a própria subjetividade do sujeito, sobretudo o Capital Cultural em sua forma incorporada.

A partir dessa bagagem já transmitida ao indivíduo, ou seja, compreendendo que o mesmo já possui um Capital Cultural, buscou-se analisar como esse processo de atuação do órgão colegiado, o Conselho de Classe, pode influenciar na constituição do seu Capital Cultural.

Ao longo deste estudo, foram atribuídos objetivos pelos quais foram expostos dados que revelam e demonstram nas concepções do campo escolar as representações daqueles agentes que estão presentes no processo de atuação do Conselho de Classe, objeto de estudo. Afinal, como a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais?

De fato, podemos dizer que, em algum nível, a maneira em que opera e os mecanismos utilizados pela escola mantêm uma lógica de reprodução das estruturas sociais. Este estudo explicita de que forma o conceito de Capital Cultural está presente na atuação do Conselho de Classe, e principalmente como a atuação deste órgão colegiado pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição

do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais.

O pensamento de Pierre Bourdieu contribui na reflexão das questões com a realidade empírica, nos trazendo maior compreensão sobre as representações destes agentes no campo onde estão inseridos e o Capital Cultural por eles herdado como bagagem social. Reforçando como a prática deste órgão colegiado contribui para a construção, ou mesmo para substanciar o Capital Cultural dos alunos, da sua família, ou mesmo do grupo social ao qual ele faz parte.

Nesse sentido, para Bourdieu, a cultura que fornece instrumentos de comunicação e de compreensão da realidade estabelecida a partir das representações sociais acerca do mundo através dos agentes, é também a cultura que separa mediante as disposições. A maneira pela qual as representações e as visões de mundo são transmitidas é uma questão central em diversos pontos. Bourdieu oferece instrumentos para compreender a transmissão da cultura.

Diante disso, podemos considerar que o uso da coleta de dados realizada pela composição da população escolar está relacionado a jovens e crianças socialmente muito diversa, jovens estes que possuem uma herança cultural como bagagem muito diferente uns dos outros, isso se dá pelo espaço social de que cada um advém, e principalmente pelo Capital Cultural que possuem.

Dos mais variados grupos sociais, esses estudantes dividem o mesmo espaço de conhecimento a partir da difusão de saberes e valores acumulados ao longo da sua vida e da sociedade. No dedicamos sobre como a escola opera em seu interior, buscando compreender os mecanismos utilizados. E é neste sentido que norteia a percepção de Bourdieu sobre as dificuldades desses agentes em avançar a carreira escolar, nos apresentando a noção de Capital Cultural. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Partindo do objetivo central, ao qual no campo da gestão escolar traz pontos e reflexões acerca do Conselho de Classe, enquanto mecanismo previsto na organização da escola como um dos órgãos colegiados da sua gestão, e que reflete em realidade seu objetivo frente a avaliação do ensino e aprendizagem do

indivíduo.

Para além, nos objetivos específicos, propomos compreender a influência do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola no processo de avaliação dos alunos, ao qual, realizamos a construção do primeiro capítulo, em que se foi discutido sobre a atuação do Conselho de Classe, sua caracterização e especificidades, buscando compreender a sua função.

Foi realizada uma análise histórica e contextual, delimitando-se a entender a atuação do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola, juntamente relacionado ao processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos alunos, o que nos levou a realizar um levantamento dos dados das produções sobre o tema, a fim de verificar nos últimos 5 anos como o Conselho de Classe vem sendo evidenciado nas produções de dissertações que explicitam o objeto de estudo, buscando compreender a influência do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado da escola no processo de avaliação dos alunos.

A partir das reflexões realizadas, ficou evidente que a atuação do Conselho de Classe vai além de uma simples formalidade de avaliação. Ele se configura como um espaço de articulação pedagógica, onde os diferentes segmentos da escola – professores, equipe pedagógica e, em alguns casos, estudantes – têm a oportunidade de refletir sobre o desempenho dos alunos e traçar estratégias de ensino mais eficazes.

Bourdieu destaca que a escola, como instituição, muitas vezes legitima a reprodução cultural e social, demandando do aluno um capital prévio, o que pode acentuar as desigualdades sociais. Isso se reflete no Conselho de Classe, que, ao avaliar o aluno, muitas vezes faz julgamentos baseados em critérios culturais e sociais já estabelecidos, influenciando na forma como o aluno se vê e se posiciona no ambiente escolar.

O Conselho de Classe deve ser compreendido, portanto, como um espaço de mediação, onde é possível intervir no processo de ensino-aprendizagem, propondo ações e estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, essa intervenção só será efetiva se houver uma real intenção de mudança e se os diferentes agentes envolvidos estiverem comprometidos com a democratização do ensino e com a superação das desigualdades sociais.

Um dos pontos críticos observados ao longo deste estudo foi a falta de

participação mais ativa de todos os envolvidos, principalmente dos estudantes, que deveriam ter maior protagonismo no processo de avaliação. Segundo o regimento escolar, o Conselho de Classe deveria contar com a participação de representantes dos alunos, mas isso raramente acontece na prática, o que limita o potencial de transformação desse órgão.

Portanto, este estudo reafirma a importância de uma revisão contínua e crítica do papel do Conselho de Classe, de modo que ele não se restrinja a um momento de julgamento classificatório dos alunos, mas se torne, de fato, um espaço de reflexão pedagógica e de construção de práticas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a inclusão mais ativa dos estudantes e de seus familiares nas reuniões de Conselho de Classe pode ser uma estratégia relevante para promover a gestão democrática dentro do ambiente escolar

Concluimos que a atuação do Conselho de Classe tem um papel central na formação do Capital Cultural dos estudantes, pois a forma como o processo avaliativo é conduzido pode impactar significativamente na percepção que o aluno tem de si mesmo, de sua capacidade e do seu papel enquanto agente social. Ao refletir sobre o desempenho dos alunos e os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar, o Conselho de Classe deve se pautar por uma avaliação justa, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento da gestão democrática passam, inevitavelmente, pela resignificação do Conselho de Classe, transformando-o em um verdadeiro instrumento de equidade e inclusão dentro das escolas. Essa expansão enfatiza o papel central do Conselho de Classe e traz mais profundidade às suas funções e desafios.

Com esse sentido, ao longo desta pesquisa, foi possível analisar a atuação do Conselho de Classe como um importante órgão colegiado no processo de ensino-aprendizagem, com foco no conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. No entanto, para além de sua função formal, o Conselho de Classe se revela como uma instância crucial na dinâmica de reprodução social dentro da escola. A partir das análises realizadas, é notável que a escola, em vez de apenas promover a igualdade de oportunidades, muitas vezes atua como uma instituição que reforça as desigualdades já existentes. Esse fenômeno ocorre, em grande parte, devido à

forma como a avaliação é conduzida e às expectativas culturais implícitas no ambiente escolar.

Bourdieu nos alerta sobre o conceito de violência simbólica, presente na maneira como a escola legitima o capital cultural dominante. A avaliação escolar, ao refletir padrões culturais e sociais de determinados grupos, impõe barreiras para alunos que não possuem o mesmo capital cultural, perpetuando, assim, as desigualdades sociais. A escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz as hierarquias sociais ao considerar certos comportamentos e conhecimentos como mais "válidos", excluindo, ainda que de forma não intencional, aqueles que não compartilham das mesmas heranças culturais.

Nesse sentido, o Conselho de Classe tem um papel crucial ao se posicionar como espaço de mediação. Porém, para que sua função democratizadora se efetive, é necessário que ele deixe de ser apenas um momento de avaliação classificatória e passe a ser um instrumento real de reflexão e intervenção pedagógica. É nesse contexto que a avaliação formativa pode exercer um papel transformador. Ela permite que o processo avaliativo seja contínuo, acompanhando o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, em vez de apenas medir seu desempenho em momentos pontuais. Essa abordagem fomenta uma educação mais inclusiva e orientada ao progresso de todos os estudantes, ao invés de reforçar as distinções culturais preexistentes.

Outro aspecto que merece destaque é o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) como guia das ações educacionais. O PPP, quando efetivamente utilizado, pode ser uma ferramenta fundamental para promover uma gestão escolar democrática e comprometida com a equidade. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que a escola adote uma postura reflexiva e crítica, utilizando o PPP como um documento vivo, que norteie a avaliação e as ações pedagógicas em busca de um ambiente mais inclusivo. É preciso que as escolas revisitem suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao Conselho de Classe, com o intuito de garantir que os processos de avaliação sejam justos e voltados ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, o conceito de Capital Cultural também se manifesta na maneira como os professores estabelecem expectativas em relação aos seus alunos. Essas expectativas, muitas vezes moldadas pelo Capital Cultural dos

próprios docentes, influenciam diretamente a forma como os alunos são avaliados. A prática contribui para a reprodução das desigualdades sociais dentro da escola, reforçando o ciclo de exclusão e estigmatização dos alunos que pertencem a grupos sociais menos privilegiados.

Portanto, conclui-se que a atuação do Conselho de Classe é central para a formação do Capital Cultural dos estudantes, pois a avaliação escolar não é apenas uma ferramenta de mensuração do aprendizado, mas também um reflexo das expectativas sociais e culturais que permeiam a escola. Para que o Conselho de Classe desempenhe seu papel de forma justa e democrática, é imprescindível que ele adote uma postura reflexiva, que vá além da mera reprodução de estereótipos e expectativas culturais, e que contribua para a construção de uma escola inclusiva e promotora de equidade.

A melhoria das práticas avaliativas e o fortalecimento da gestão democrática passam, inevitavelmente, pela resignificação do papel do Conselho de Classe. Somente a partir de uma mudança profunda no modo como se concebe a avaliação será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente equitativo, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de seu capital cultural. Assim, o Conselho de Classe pode, finalmente, assumir seu lugar como um verdadeiro instrumento de inclusão e transformação social no ambiente escolar.

Ao estudar o Conselho de Classe como elemento de avaliação do ensino e da aprendizagem e a fim de explicitar o conceito de Capital Cultural na atuação do Conselho de Classe, traçamos uma linearidade a partir dos dados coletados. Os resultados apontam que a atuação do Conselho de Classe pode influenciar na aprendizagem do aluno e na constituição do seu Capital Cultural enquanto agentes sociais a estabelecer juízo de valor sobre os mesmos.

O ato de avaliar a partir de um juízo de valor evidencia que toda avaliação se serve de um padrão como referência, a qual representa um valor vigente e articula-se à questão cultural. A escola legitima a reprodução cultural e social, uma vez que é exigido deste agente um capital prévio que valoriza estilo, estética, boa postura e conhecimento, porém, a ausência dessas disposições prévias pode levar à desvalorização do aluno, já que emite um valor a partir de um critério definido.

Por fim, nesta construção que rendeu muitos frutos, tivemos a oportunidade,

a partir do estudo e dos dados coletados e da análise gerada, evidenciar fatores pelos quais podem ou não estabelecer um juízo de valor sobre os agentes daquela estrutura e grupo social, levando em consideração a perspectiva do Capital Cultural a eles herdado. Avaliar é uma característica intrínseca do ser humano, uma prática diária em sua vida, uma atividade cotidiana, que acontece a todo momento. Em âmbito educacional, a avaliação constitui-se como peça-chave do ensino e da aprendizagem, sendo um processo complexo, cuja formulação de objetivos exige juízo de valor, garantindo o alcance dos resultados.

Ao nosso olhar, e a partir da força que a obra de Pierre Bourdieu nos oportunizou e proporcionou durante a construção deste estudo, pudemos compreender que cada indivíduo enxerga o mundo e a si através do seu Capital Cultural, tornando possível a interpretação de comportamentos a partir dele, e estabelecendo um juízo de valor a partir das suas apreciações construídas. A cultura, assim, atribui lugares diferentes para cada um que dela participa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALVES, Raul Álison *et al.* Pierre Bourdieu e o processo avaliativo. **Anais do V CONAPESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72799>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ALVES; PEREIRA. **Pierre Bourdieu e o Processo Avaliativo**. Congresso nacional de Pesquisa e ensino em ciências, 2020.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 78-99.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.. **Entrevista para Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BOURDIEU. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In*: BOURDIEU. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p. 17-58.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 43-72.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. *In*: BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo *et al.* 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 73-78.

- BOURDIEU, P. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. p.59-73.
- BOURDIEU, P. Os três estados do Capital Cultural. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 79-88.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2007.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 205-241.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mai 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis, Decretos etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília, 1996.
- CARNAVAL, Geórgia Stéphanie Kieltika. **Coordenação pedagógica**: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.
- CATANI, D. B; GALLEGOS, R. C. **A avaliação**. São Paulo: editora UNESP, 2009.
- CEE. **Parecer n.º 67/98** – CEF/CEM. Institui a organização e composição do Conselho de

Classe. Disponível em: http://www.ceesp.gov.br/pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul/dez. 2007.

DALBEN. Conselho de classe. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e avaliação**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Papyrus, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=0Bi1gUFxmykC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 18 jun. 2023.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

DALBEN, A.. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

DENDASCK, Carla Viana Dendasck; LOPES, Gileade Ferreira. Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento**. Vol.3, Ano 1. Maio de 2016, p. 1-10. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/conceito-de-habitus-em-pierre-bourdieu-e-norbert-elias-dendasck>. Acesso em: 5 jan. 2023

DIAS SOBRINHO. Campo e caminhos da avaliação. *In*: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, pp. 13-62.

DIAS SOBRINHO, JOSÉ. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2002. 703 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>.

FERNANDES, Claudia; O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. UNESP, São Paulo, 2013.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, M. A. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

GOMIDES, J. E. A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, v. IV, n. 60, 2002.

GUERRA, Monica G. G. **Conselho de Classe: que espaço é esse?** São Paulo: s. n. 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Vinicius O. S. Análise do Método em Pierre Bourdieu. **RCE**, v.3, 2018.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática da construção da Pré-Escola à Universidade. 17.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 39ª ed. 2008.

HOFFMAN. Campo e caminhos da avaliação. *In*: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2003, pp. 13-62.

HOFFMAN. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JESUS, Rita Lee Lopes Vieira de. **O conselho de classe nas escolas públicas**: vozes discursivas dissonantes. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

Krüger, Kelen **Avaliação da aprendizagem escolar realizada por professores de Ensino Médio**. Kelen Krüger. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.

LEHER, R. P. Os grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. Entrevista concedida em 01/07/2015 a Luiz Felipe Albuquerque. **Brasil de Fato**: Uma visão popular do Brasil e do mundo, 2015.

LEITE, Lilian Ianke. **Conselho de Classe**: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA. Elvira Souza. Avaliação, educação e formação humana. *In*: **Avaliação de desempenho e progressão continuada**. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – PROCAD – Guia de Estudo n.º 6, p. 27-41, 2001.

LOURENÇO, Zely Fernanda. **Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe**: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: compreensão e prática. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em: 22 abr. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico.

São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: passado, presente e Futuro. Ed. Cortez. 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=B4qdEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=%22avalia%C3%A7%C3%A3o+da+a+aprendizagem%22&ots=hPj4RE975&sig=IBvaGIGyFDWSSIRTo4tA0SHnrx#v=onepage&q=%22avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%22&f=false>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista à revista **Nova Escola**, n.º 191, abril 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml>.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO; OLIVEIRA. O papel do Conselho de Classe na Escola pública atual. *In: O professor PDE e os desafios da Escola Pública paranaense*. SEED/PR, 2008.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In: MAINARDES, J. (org.). Metapesquisa no campo da Política Educacional*. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J; STREMELE, S. A teoria de Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31- 54, maio/ago. 2010.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A Pesquisa no campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>.

MARXREITER, V. L. F.; BRESOLIN, G. G. ; FREIRE, P. de S. . Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. **P2P E INOVAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 46–62, 2021. DOI: 10.21721/p2p.2021v7n2.p46-62. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5633>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MESQUITA Deise Nanci de Castro. Avaliação operacional e constituição do sujeito-cidadão conectado com o Sagrado. **Polyphonia**, v. 23/1, jan./jul. 2012.

MUZZETI, L. R; SUFICIER, D. M.; MANZAN, W. A. Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp. *In: DAVID*,

CM., *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. Desafios contemporâneos collection. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar**: um olhar sobre vida na escola. São Paulo: PUCSP, 2007. Tese [Doutorado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Educação, 2007. 307 p.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Dossiê: Pierre Bourdieu: **Educ. Soc.** 23 (78). Abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA; NOGUEIRA. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar Departamento de Normatização Escolar. **REFERENCIAL PARA A ELABORAÇÃO DO REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Curitiba, 2023.

PARANÁ. Seed: Secretaria da Educação, 2024. Página inicial. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 06 de mai. de 2024.

PARECER CEE: Nº 67/98 – CEF/CEM. Institui a organização e composição do Conselho de Classe. Disponível em www.ceesp.gov.br/pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? 3 ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza. **Conselho de classe em uma escola militarizada do Distrito Federal**. 2022. 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. V. 14/15, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159/4224>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005.

SILVA JUNIOR, Germinio José da. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza *et al.* Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Artigos Educ. Pesqui.** 47. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/XyFBQj6K5qhVJWsRBMPRvRF/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 18 jun. 2023.

SIQUEIRA; FREITAS; ALAVARSE. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e241339, 2021.

SOLIGO, Marinez. **Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUZA. Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar democrática. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 8-32.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In*: **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento: Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: **Ed. Papirus**, ed. 24, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uQw--3o9ruUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=projeto+pol%C3%ADtico+pedag%C3%B3gico+escola&ots=oXKLsK6Ksv&sig=wIFEXD0pH_Jbb00abw2Yxzqis9A#v=onepage&q=projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico%20escola&f=true. Acesso em: 18 jun. 2023.

Vieira, Deyse Nara Sabel. **Gestão democrática escolar: o conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2022.

VILA; SANTOS. **O papel do Pedagogo e a organização do trabalho na escola**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/641-4.pdf>.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

VIÑAO FRAGO, El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação)**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 1998 a.

VIÑAO FRAGO, **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educacional: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012).

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

WINK FILHO, Julio; LUCAS DE OLIVEIRA, Marli Amélia. **POSGERE**, v. 1, n. 2, mai.2017, p. 54-79 Número Especial Formação de Professores.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Marcar uma alternativa para cada questão

1) Ano de nascimento: _____

2) Sexo:

Masculino Feminino

3) Trabalhador-Estudante?

Sim Não

Se sim, especifique: _____

4) Qual nível de escolaridade de sua mãe?

Menos de 4 anos

5º ano (Ensino Fundamental I)

9º ano (Ensino Fundamental II)

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação

Não sabe

5) Qual nível de escolaridade de seu pai?

Menos de 4 anos

5º ano (Ensino Fundamental I)

9º ano (Ensino Fundamental II)

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação

Não sabe

6) Onde você nasceu?

Cidade: _____

Estado: _____

País: _____

7) Em qual bairro você mora? _____

8) Quantas pessoas moram com você?

mora sozinho (a)

2 a 3

3 a 4

5 ou mais

9) Onde você mora, possui quantos cômodos?

1

2 a 3

3 a 4

5 ou mais

10) Você possui acesso à internet em sua casa?

Sim Não

11) Em casa, você possui acesso à TV a cabo?

Sim Não

12) Você possui acesso a plataformas de streaming (*Netflix, Spotify* etc.)?

Sim Não

13) Você já viajou para fora do estado do Paraná?

Sim Não

14) Você já viajou para fora do estado do Paraná?

Sim Não

15) Você já realizou alguma viagem para fora do Brasil?

Sim Não

16) Você já visitou museus?

Sim Não

Se sim, quantas vezes?

até 5

de 5 a 10

mais que 10

17) Você já foi ao teatro?

Sim Não

Se sim, quantas vezes?

até 5

de 5 a 10

mais que 10

18) Você já foi ao cinema?

Sim Não

Se sim, quantas vezes?

até 5

de 5 a 10

mais que 10

19) Fora da escola, você costuma ler?

Sim Não

Se sim, predominantemente:

através de dispositivos eletrônicos (smartphones, computador, tablet etc.)

através de materiais impressos (livros, revistas, jornais etc.)

20) Em sua casa, você tem acesso, com facilidade, a materiais impressos para leitura?

Sim Não

Se sim, quais? (Neste caso pode ser selecionado mais de uma alternativa)

Livros

Dicionários

Jornais

Revistas

Quadrinhos

Livros didáticos

Outros: _____

21) Você faz algum curso fora da escola?

Sim Não

Se sim, qual? _____

22) Sobre seu processo de escolarização, você já foi reprovado em algum momento?

Sim Não

23. Você já recebeu alguma nota abaixo da média (“nota vermelha”)?

Sim Não

ANEXO B

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1) Sexo:

Feminino Masculino

2) Idade:

18 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

mais de 60 anos

3) Há quantos anos trabalha como professor(a)?

até 5 anos

5 a 10 anos

11 a 20 anos

mais de 20 anos.

4) Você trabalha em mais escolas além desta?

Sim Não

5) Se você respondeu “Sim” na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor(a):

Escolas

6) Quantas horas em média você trabalha como professor(a) diariamente?

menos de 4 horas

de 4 a 8 horas

mais de 8 horas

7) Em média, em quantas turmas diferentes você trabalha diariamente:

menos de 4 turmas

- de 4 a 10 turmas
- mais de 10 turmas

8) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Inferior à Educação Superior
- Educação Superior
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

Agora, explique em poucas palavras.

9) Como é/foi trabalhar em outras escolas? Existem muitas diferenças com a escola atual?

10) Você se sente realizado profissionalmente? Por que?

11) Como você percebe o reconhecimento (ou não) do seu trabalho?

12) Qual a sua relação com o trabalho em casa? Atrapalha suas relações sociais?

Sobre seus alunos do 3º ano do Ensino Médio

13) Como é a sua relação com eles?

Descreva em três palavras:

14) Existem problemas de relação com alguns estudantes? O que você considera como um aluno bom e/ou ruim?

15) Geralmente, como você avalia seus alunos?

16) Quais meios e instrumentos você utiliza para realizar as avaliações?

17) Você costuma abordar os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação na sala de aula?

18) Com qual frequência isso ocorre:

- No início do ano letivo
- Bimestralmente
- Trimestralmente
- Este assunto não é discutido.

19) Nesta escola, especificamente com esta turma, são realizadas reuniões de Conselho de Classe?

- Sim
- Não

20) Para você, qual o objetivo e a importância de realizar estas reuniões?

21) Quais são os assuntos discutidos durante o Conselho de Classe?

22) Com qual frequência estas reuniões de Conselho de Classe ocorrem?

23) Quem são os participantes do Conselho de Classe? Pode assinalar mais de um item.

- Professores
- Coordenador(a) pedagógico.
- Gestor(a) escolar
- Alunos
- Pais e/ou responsáveis dos alunos
- outros: _____

24) Os alunos, e/ou pais de alunos tem autonomia para participar do Conselho de Classe?

- Sim Não

25) Os assuntos abordados durante as reuniões são discutidos com os alunos?

- Sim Não

26) Você acredita que as decisões tomadas durante as reuniões de Conselho de Classe podem inferir posteriormente na vida acadêmica e/ou profissional dos alunos?

- Sim Não

27) Quais fatores você acredita que interferem e/ou influenciam nas escolhas futuras desses estudantes, como acadêmicas e profissionais?

28) Na sua opinião, os aspectos que norteiam o Conselho de Classe estabelecem um certo tipo de o juízo de valor sobre o aluno? Explique sua justificativa.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO PARA O(A) GESTOR(A) ESCOLAR E PEDAGOGAS

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

18 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

mais de 60 anos

3. Há quantos anos trabalha como Gestor(a) ou Pedagogo(a) escolar?

até 5 anos

5 a 10 anos

11 a 20 anos

mais de 20 anos.

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Inferior à Educação Superior

Educação Superior

Especialização (Lato Sensu)

Mestrado (Stricto Sensu)

Doutorado (Stricto Sensu)

5. Agora, explique em poucas palavras.

Você se sente realizado profissionalmente? Por que?

6. Como você percebe o reconhecimento (ou não) do seu trabalho?

7. Qual a sua relação com o trabalho em casa? Atrapalha suas relações sociais?

Sobre seu trabalho como Gestor(a) ou Pedagogo(a) escolar:

8. Como você descreveria sua atuação como Gestor(a) ou Pedagogo(a) escolar?

9. Quais órgãos colegiados atuam efetivamente na escola onde atua?

10. Geralmente, como é realizado o processo de avaliação pelos professores na escola em que atua?

11. Você costuma abordar e discutir o processo avaliativo com os docentes em reuniões? De qual maneira?

12. Com qual frequência isso ocorre:

- No início do ano letivo
- Bimestralmente
- Trimestralmente
- Este assunto não é discutido.

13. Nesta escola, especificamente, são realizadas reuniões de Conselho de Classe?

- Sim
- Não

14. Para você, qual o objetivo e a importância de realizar estas reuniões?

15. Quais são os assuntos discutidos durante o Conselho de Classe?

16. Com qual frequência estas reuniões de Conselho de Classe ocorrem?

17. Quem são os participantes do Conselho de Classe? Pode assinalar mais de um item.

- Professores
- Coordenador (a) pedagógico.
- Gestor(a)
- Alunos
- Pais e/ou responsáveis dos alunos
- outros:

18. Os alunos, e/ou pais de alunos tem autonomia para participar do Conselho de Classe?

- Sim Não

19. Os assuntos abordados durante as reuniões são discutidos com os alunos?

- Sim Não

20. Você acredita que as decisões tomadas durante as reuniões de Conselho de Classe podem inferir posteriormente na vida acadêmica e/ou profissional dos alunos?

- Sim Não

21. Quais fatores você acredita que interferem e/ou influenciam nas escolhas futuras desses estudantes, como acadêmicas e profissionais?

22. Na sua opinião, os aspectos que norteiam os Conselhos de Classe estabelecem um certo tipo de o juízo de valor sobre o aluno? Explique sua justificativa.

ANEXO D

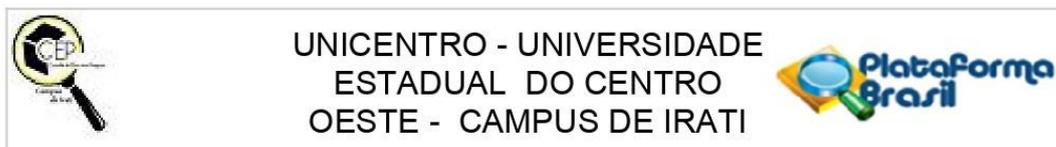
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

As entrevistas seguirão um roteiro proposto para a realização da coleta de dados, obedecendo a esta ordem abaixo, porém podendo ser alterada ao longo da conversa. As questões dizem respeito às relações familiares e pessoais que eles possuem, às relações construídas ao longo de seu processo de escolarização e como ele se caracteriza, e, principalmente suas projeções para o futuro.

- Qual a sua idade?
- Você trabalha e estuda? Se sim, como é a sua rotina e qual papel você desempenha?
- Você mora com seus pais? Como é a sua relação com eles?
- Qual a profissão deles?
- Todos da sua família frequentaram, ou ainda frequentam à escola?
- O que você costuma fazer quando está fora da escola? E nos finais de semana?
- Você tem acesso à internet? Se sim, o que costuma ver? Redes sociais, pesquisas, vídeos...
- Você tem hábito de estudar em casa? Se sim, quantas horas por dia?
- Você recebe apoio de seus familiares para os estudos?
- Você é cobrado por notas pelos seus pais e/ou familiares?
- E sobre a escola, como é a sua relação com os estudos, e com os demais (professores, colegas, amigos)?
- Teve muitas dificuldades ao longo de sua trajetória escolar?
- Como você se sente no ambiente escolar?
- É importante em sua vida estar na escola? Por que?
- Você se considera um bom aluno? E o seria um bom e mau aluno para você?
- Como é a sua relação com os seus professores?
- Há incentivo dos professores em relação às suas disciplinas?
- Como é o processo de avaliação adotado pela sua escola e pelos seus professores? Você acha importante esse processo de avaliação?
- Você gostaria que algo mudasse em relação ao processo avaliativo e distribuição de notas? Se sim, o que?

- Os professores, antes de todo e qualquer processo avaliativo, costumam explicar os objetivos e quais os critérios que eles utilizarão para avaliar? O que é discutido?
- Você costuma sentir dificuldade nos processos avaliativos? (Tarefas, trabalhos, avaliações etc.)
- Os professores propõem algum feedback dessas avaliações? Como isso ocorre?
- Com que frequência você se sente avaliado?
- Você já tirou notas abaixo da média por causa das avaliações? Como você se sente em relação as notas recebidas?
- O que você sabe sobre o processo de Conselho de Classe realizado na sua escola?
- Os professores discutem sobre o assunto com vocês em sala de aula?
- Você, ou algum colega de sala de aula já participou de uma reunião de Conselho de Classe? Se sim, como foi a experiência, e quais os aspectos discutidos?
- Você tem conhecimento sobre quem pode ou não participar do Conselho de Classe?
- Você já foi convidado a participar desse processo?
- Você acha importante a realização do Conselho de Classe? Qual é o objetivo do Conselho de Classe para você?
- E sobre seu futuro, como você se imagina em cinco anos?
- Quais são seus objetivos e sonhos almejados?
- Você se sente capaz de realizá-los?
- Você pretende prestar algum vestibular? Se sim, qual? E por que?
- Existe alguma influência dos seus familiares em relação a seus objetivos futuros?
- Hoje quem te inspira para realizar todos esses objetivos?

- **ANEXO E**



Continuação do Parecer: 6.170.175

aspectos que norteiam o Conselho de Classe ao estabelecer o juízo de valor sobre o aluno; Compreender como o processo de avaliação do Conselho de Classe pode influenciar as escolhas profissionais e/ou acadêmicas dos alunos sujeitos da pesquisa".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta risco mínimo: "O desconforto poderá ser no sentido da timidez ou insegurança do sujeito pesquisado. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de insegurança, que será reduzido pelo pesquisador intencionando tratamento e um ambiente acolhedor e uma postura tranquila no momento da entrevista". Como Benefícios a pesquisadora apresenta que: "Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de compreender o campo de educação, as mudanças ocorridas dentro do ambiente escolar no que se refere o desenvolvimento dos processos de avaliação a partir do Conselho de Classe, suas implicações e seus desafios, partindo da análise de Capital Cultural de Pierre Bourdieu".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora respondeu as solicitações do parecer anterior:

- (1) Apresentar Carta de Anuência da instituição co-participante /local onde será efetuada a coleta de dados: Apresenta Carta de anuência do Núcleo regional de Educação, assinada por Fernanda Byczkovski, representante da CAA no NRE e Marcelo Komar, Chefe do NRE.
- (2) Apresentar cronograma completo de toda a pesquisa: apresenta documento anexado com cronograma completo.
- (3) Apresentar Folha de Rosto assinada pelo coordenador da Pós-graduação: apresenta Folha de Rosto assinada pela coordenadora da Pós-graduação em Educação, Poliana F. Cardozo.
- (4) Descrever como os participantes serão abordados e como será realizada a assinatura dos TCLE e TALE: Apresenta no TCLE e no TALE o seguinte texto "A assinatura será realizada de forma presencial após leitura e concordância dos participantes da pesquisa, a mesma será apresentada no início da coleta abordando a importância e os objetivos que serão analisados e verificados com a presente investigação. Após concordância, esclarecimentos de dúvidas e leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) os sujeitos serão convidados a participar da pesquisa e a assinar o termo apresentado em um ambiente preparado de forma individual".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para esta apreciação apresenta os seguintes documentos:

- (1) Informações Básicas do Projeto;
- (2) TALE;

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 6.170.175

- (3) Check list;
- (4) TCLE;
- (5) Cronograma da pesquisa;
- (6) Carta de Anuência;
- (7) Folha de rosto.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 510/2012, Art. 28, IV e Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento às Resoluções CNS/MS- 466/2012 e CNS/MS - 510/2016, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 6.170.175

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2028286.pdf	13/06/2023 22:32:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modificado.doc	13/06/2023 22:30:38	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Outros	Check_List.docx	13/06/2023 22:17:49	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	13/06/2023 22:17:29	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	13/06/2023 21:37:34	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Outros	Cartadeanuencia_FernandaPontarollo.pdf	13/06/2023 21:20:40	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_modificado.pdf	13/06/2023 21:13:59	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Outros	Instrumentosdepesquisa.docx	02/03/2023 20:12:17	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.docx	02/03/2023 20:07:55	FERNANDA PONTAROLLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 07 de Julho de 2023

Assinado por:
Gustavo Zambenedetti
(Coordenador(a))

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br