

Heloísa Junges Hackenhaar

**A EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS PARTICIPATIVOS NO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA (2016-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Oliveira.

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Hackenhaar, Heloísa Junges

A experiência dos conselhos participativos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (2016-2017) / Heloísa Junges Hackenhaar ; orientador, Amurabi Oliveira, 2017. 70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Conselho Participativo. 3. Educação não-formal. 4. Participação. 5. Democracia participativa. I. Oliveira, Amurabi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Heloísa Junges Hackenhaar

**A experiência dos conselhos participativos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (2016-2017)**

Este trabalho de conclusão da licenciatura foi julgado(a) adequado(a) para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais, e aprovado(a) em sua forma final.

Florianópolis, 11 de dezembro de 2017.

---

Professor Tiago Daher Padovezi Borges  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Professor Amurabi de Oliveira  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professor Antônio Alberto Brunetta  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana  
Universidade Federal de Santa Catarina



*Às mulheres.*



## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente ao meu irmão, Henrique Junges Hackenhaar, por ser uma pessoa muito boa de um jeito muito estranho, por ser coringa comigo. Em seguida, agradecer aos meus pais por sempre acreditarem e não desistirem de mim.

Meus sinceros agradecimentos às minhas amigas e amigos, que fizeram do caminho suportável e divertido, que me formaram nestes caminhos, sem os quais eu definitivamente não seria a pessoa que sou hoje. Gostaria de agradecer com destaques àqueles com os quais eu dividi pensões, porões, apartamentos, casas ou cavernas, que tornaram-se lares. Ao Luiz Alexandre Devegili, fica meu agradecimento mais especial, um grande amigo e companheiro.

Agradeço também às Ciências Sociais de modo geral, pelas dores e delícias de se ser. Ao meu orientador, Amurabi de Oliveira pelo incentivo à autonomia. Também ao Colégio de Aplicação e às estudantes que participaram das entrevistas.



Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Paulo Freire.



## RESUMO

Este trabalho se desenvolve a partir das experiências dos Conselhos Participativos realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo este um espaço de avaliação coletiva do ambiente escolar que tem como principal característica a participação dos estudantes, juntamente com todos os docentes da turma e profissionais técnicos. Buscou-se compreender onde, no universo escolar, se encontra esse modelo de conselho, em que contexto histórico e social ele se desenvolve e, principalmente, se a dimensão educativa deste espaço se aproxima da concepção de educação não-formal. Para compreensão do contexto do espaço, foram analisados documentos do Colégio de Aplicação, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, e também realizadas entrevistas com a gestora e com o coordenador pedagógico da instituição. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes do terceiro ano do Colégio de Aplicação e, a partir delas, foi possível a aproximação da dimensão educativa; nas entrevistas, as estudantes compartilharam suas experiências nos Conselhos Participativos. Dessa forma, foi possível compreender alguns dos fatos que fazem com que a prática dos Conselhos Participativos não seja comum nas escolas brasileiras, como o contexto político, social e estrutural das escolas. Além disso, a dimensão educativa foi reconhecida no espaço através das declarações das estudantes, que apontaram habilidades aprendidas e desenvolvidas através da inserção e participação nesse conselho, aprendizados estes que transcendem a educação formal consagrada das escolas e aproximam-se da concepção de educação não formal.

**Palavras-chave:** Escola. Conselho Participativo. Educação não-formal. Participação. Democracia participativa.



## ABSTRACT

This research is based upon experiences in ‘participative’ class councils, which took place at Colégio de Aplicação, at Universidade Federal de Santa Catarina. This is a space for collective assessment of the school and classroom environment, which has as its main characteristic student’s participation, with all teachers and technical professionals. This research aimed at comprehending where, inside the school’s universe, this type of class council is found, in which social and historical context it is developed, and specially, if this educational environment is at any point close to non-formal education. In order to do so, school documents were analyzed, such as Projeto Político-Pedagógico, and Regimento Interno. Semi-structured interviews were applied to students, the principal and pedagogical coordinator. From the data collected from the students, it was possible to come closer to the educative dimensions. In the interviews, students shared their experiences in such environment. In conclusion, political and social contexts, as well as, Brazilian public schools infrastructure are factors that make this type of class council uncommon. Moreover, student’s discourses pointed out which abilities were developed and learned through the participation in such class councils, making it possible to identify its educational dimension. Such acquired knowledge goes beyond formal education and comes very close to the concept of non-formal education.

**Keywords:** School. Class council. Non-formal education. Participation. Participative Democracy.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1 CONSELHOS ESCOLARES E PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS .....</b>	<b>23</b>
1.1 RETOMADA HISTÓRICA DOS CONSELHOS EM ÂMBITO ESCOLAR NO BRASIL .....	29
<b>2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFSC.....</b>	<b>39</b>
2.1 HISTÓRICO E RADIOGRAFIA .....	40
2.2 EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE .....	43
2.3 OS ESPAÇOS DE CONSELHOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFSC .....	46
<b>3 OS ESTUDANTES E O CONSELHO PARTICIPATIVO .....</b>	<b>53</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>



## APRESENTAÇÃO

Meu ingresso no curso de Ciências Sociais foi motivado pela perspectiva do trabalho em sala de aula, com a intenção de me tornar professora de sociologia em uma escola pública. Essa motivação de trabalho ainda perdura, porém, as minhas concepções de aulas, do que é ser professora e a noção de escola foram constantemente questionadas e ressignificadas ao longo da graduação.

A prática realizada no estágio obrigatório me proporcionou a experiência inovadora de estar inserida no ambiente escolar como pesquisadora, buscando ver e reconhecer o que o compõe, fazer nexos e criar hipóteses. Ainda como aluna da disciplina de estágio, tive a oportunidade de compartilhar minhas impressões e minhas análises em um espaço coletivo de troca, contando ainda com a orientação de um professor. A disciplina de Estágio II proporcionou, por sua vez, a possibilidade de me colocar como professora.

O estágio consistiu em fazer o acompanhamento das aulas de sociologia da turma B do segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizado durante o ano de 2016. O primeiro semestre consistiu na observação e participação dentro do espaço da sala de aula, criando um vínculo com este e com os alunos, e o segundo semestre consistiu na prática docente.

A experiência como estagiária nas aulas de sociologia promoveu a possibilidade de presenciar o espaço e a ação do Conselho Participativo. Meu primeiro contato com a experiência dos Conselhos se deu enquanto estudante, durante o ensino médio que cursei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Concórdia (IFC-Concórdia)<sup>1</sup>.

Fiz parte da primeira turma a ingressar no curso Técnico em Alimentos do então IFC-Concórdia, no ano de 2009, em regime semi-interno, no qual os estudantes, por frequentarem as aulas em período integral, almoçam no refeitório da escola. Foi somente em meu último ano que passei para o regime interno, em que morei no alojamento

---

<sup>1</sup> O Instituto Federal de Educação era antigamente conhecido como Colégio Agrícola, iniciou suas atividades como “Ginásio Agrícola” em 1965, e em 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Através da Lei nº. 11.829/2008, a Escola Agrotécnica passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, denominando-se Campus Concórdia. Disponível em <<http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>>. Acessado em 25 de junho de 2017.

feminino, passei a fazer as três refeições no refeitório escolar e fiz da escola o meu lar.

Minha primeira experiência com os Conselhos Participativos aconteceu no

primeiro ano do ensino médio. Fiquei muito surpresa com a possibilidade de existir um espaço como aquele, além de muito envergonhada de ter que me manifestar em frente a todos os colegas e professoras. Já no segundo ano do ensino médio, em 2010, elaborei e apresentei, juntamente com os meus colegas, uma minuciosa apresentação em PowerPoint em que abordamos, nas mais diversas instâncias e perspectivas, tudo o que havia para ser dito, elogiado e criticado no que se referia a nossa educação. É importante dizer que, quando se estuda em um colégio interno, a relação entre a vida cotidiana, a qualidade do sono, a alimentação, as relações sociais e a educação são muito mais nítidas e não estão tão distantes da interferência da escola. Dessa forma, a apresentação que elaboramos para o Conselho Participativo, em frente às professoras, colegas e coordenação pedagógica não se limitou às questões de sala de aula, e estas foram detalhadamente analisadas e apresentadas. Abordamos a forma como os alunos eram tratados, além de questões referentes ao alojamento, dormitórios, segurança, lazer e respeito.

Eu e meus colegas nos questionamos inúmeras vezes sobre o quão efetivo poderiam ser aqueles conselhos, se nossa voz seria realmente ouvida e respeitada, ou mesmo se levariam a sério nossas propostas de mudança. Nós frequentemente nos questionamos sobre a real intenção da escola em promover um espaço como aquele; sobretudo, nós nos enchemos de esperança do que seria possível a partir de um espaço aberto, dialógico e horizontal, até se seria exequível mudar práticas de ensino, avaliação e convivência dentro do ambiente escolar. Lembro-me também de todo o esforço que fizemos para discutir, analisar, fotografar e elaborar aquela apresentação. Ainda, lembro-me do medo que sentia e do quanto minhas mãos suaram antes de iniciarmos a apresentação em frente a todos.

Passados 5 anos das experiências relatadas, estive mais uma vez presente nos conselhos participativos, desta vez como estagiária. Nessa ocasião, ao observar os estudantes apresentarem suas considerações sobre as disciplinas, as relações com as professoras, exporem seus anseios e sentimentos, lembrei das minhas experiências nos conselhos participativos, das coisas que aprendi com eles e das dúvidas e esperanças que rodavam em minha cabeça. Deu-se a possibilidade e, conseqüentemente, a necessidade de me aprofundar nos espaços e

funcionamento dos conselhos participativos, por me questionar se os estudantes sentem e pensam como eu pensava e sentia.

Assim sendo, a pergunta que guia esta pesquisa é “os estudantes aprendem no conselho participativo?”, considerando como aprendizagem características e habilidades que vão para além daquelas da concepção de educação formal de conteúdos aprendidos de forma sistematizada.



## INTRODUÇÃO

Considerando que a prática educativa de uma escola pode ser definida, como sugerido pelo MEC (2004), pelo questionamento “queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?”, buscou-se por práticas na escola que se destinem para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Os Conselhos Participativos vivenciados em diferentes contextos e posições, como apresentado, foram reconhecidos como espaços onde seria possível desenvolver diferentes características e habilidades importantes para a vida em sociedade. Entretanto, a prática desses conselhos não é comum nas escolas.

Uma longa pesquisa foi desenvolvida buscando encontrar outras experiências desses formatos de conselhos nas escolas; entretanto, essas experiências não foram encontradas. Há diversos espaços da sociedade civil que são considerados “conselhos participativos”, seja na gestão pública, saúde coletiva, ou organização comunitária etc. Na área da educação, especificamente, esse termo não é consolidado na forma encontrada no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Concórdia ou no Colégio de Aplicação (UFSC), aparecendo por vezes ao se referir à participação dos pais e da comunidade da escola como um todo.

Este trabalho se desenvolve especificamente a partir da experiência dos Conselhos Participativos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no sentido de identificar as características do seu funcionamento e dimensão educativa. A dimensão educativa de espaços de conselhos é abordada na concepção de educação não formal e ela é conceituada como a educação que se dá normalmente para além dos muros da escola. Mesmo os conselhos participativos acontecendo dentro do ambiente escolar, até na própria sala de aula, encontram-se diversas características dessa dimensão educativa nesses específicos espaços de conselhos.

A educação não formal é um conceito ainda em processo de consolidação que é desenvolvido a partir da década de 90, principalmente através da contribuição de Libâneo (1999) e Gohn (2006ab, 2014). A educação não formal reconhece como fundamental o desenvolvimento de outros atributos e características para a formação do cidadão, para além daquilo realizado pela educação formal que, por sua vez, segundo Libâneo (1999, p.23), “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”.

O próprio formato de conselho é reconhecido como um exemplo de espaço possível para a educação não formal, já que ele, quando politicamente direcionado para fins democráticos, contribui para a aprendizagem política, leitura de mundo, articulação e prática de organização coletiva e questões referentes à identidade de grupo e laços de pertencimento. Pensando sobre os espaços de conselho, seus direcionamentos políticos e a questão da participação, intenta-se perceber em que dimensão se encontram os Conselhos Participativos dentro dos conselhos escolares. Uma recuperação histórica dos espaços dos conselhos no ambiente escolar é desenvolvida neste trabalho, através das contribuições de Rocha (1986) e Dalben (1992, 2004).

A segunda etapa se constitui pela contextualização dos conselhos em questão. Desta forma, desenvolve-se uma apresentação e análise do Colégio de Aplicação. Iniciando pela abordagem histórica e panorama estrutural do Colégio, avançando para a concepção política adotada pela instituição através da análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno. Os diferentes espaços de conselhos desenvolvidos na escola também são situados e relacionados, sendo eles os Conselhos Participativos, Conselhos de Classe e Reuniões de Série.

Esta etapa é desenvolvida visando reconhecer se há condições para a realização de espaços como esses conselhos, ou reconhecer algumas das dimensões em que o Colégio de Aplicação se distancia e se difere das instituições estaduais de ensino que ofertam o Ensino Médio.

O último capítulo retoma a dimensão educativa do espaço; para que possamos afirmá-la, é preciso saber se os envolvidos nos Conselhos Participativos consideram ter aprendido algo através dele. Os envolvidos em questão são os estudantes, afinal, os docentes e demais profissionais da área costumam compor os espaços de avaliação e decisão da escola, enquanto os discentes não.

Para isso, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com 6 estudantes do terceiro ano do Colégio. Por questões de privacidade, as entrevistadas serão referenciadas a partir de cores ao longo deste trabalho. As estudantes foram questionadas quanto a sua compreensão da função do Conselho Participativo, o que poderia melhorar e o que elas aprenderam através do envolvimento nesse espaço.

## 1 CONSELHOS ESCOLARES E PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS

A escola pública, em todos os níveis de ensino e modalidades, tem como função social “formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” (MEC, 2004, p.19). Ser cidadão, segundo Paulo Freire, é “ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente” (FREIRE, 2013, p.18). Consequentemente, a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento da democracia participativa<sup>2</sup>, pois tem como função social formar cidadãos ativos e participativos e, também, por ser um espaço que favorece o pleno exercício da participação.

A prática educativa a ser desenvolvida na escola pode ser definida, de acordo com o MEC (2004, p.21), a partir da resposta à pergunta “queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?”

Pode-se imaginar, pela opção escolhida, ao menos dois tipos de educação e, portanto, de processos de ensino-aprendizagem diferentes. Se a opção escolhida pela escola for pela manutenção da realidade, a educação voltada apenas para o conteúdo, onde o aspecto técnico é o mais enfatizado, será a que mais se enquadra nessa finalidade. Se, no entanto, a opção da escola for a de ser instrumento para a transformação da realidade, a educação emancipadora – por ter caráter político-pedagógica – é a que pode vir a ser mediadora dessas mudanças sociais. (MEC, 2004, p. 21)

Como a realidade do Brasil é a de gritantes desigualdades sociais, uma educação que vise a formação de cidadãos e a transformação da realidade social é aquela voltada para a promoção da democracia

---

2 “A democracia participativa é um modelo de democracia que incorpora e defende a participação da sociedade civil no interior dos Estados democráticos, que busca restabelecer o vínculo entre democracia e cidadania ativa” (GOHN, 2012, p. 36-37)

participativa, que requer a participação ativa dos cidadãos como sujeitos conscientes que lutam pelos seus direitos e buscam ampliá-los. Assim, Giroux (1988) aponta:

Ser necessário reconsiderar e reconstituir a escola como esfera pública democrática onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstra seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1988, p.102).

Para que os estudantes desenvolvam habilidades de diálogo, análise, compreensão e pensamento crítico, é preciso que eles participem de espaços que propiciam essas atividades. Para que sejam capazes de pensar sobre o mundo em que vivem e que desejam, precisam inicialmente entender o lugar que ocupam e participar das decisões que os envolvem.

A escola é o espaço social ao qual cabem estas primeiras experiências e atividades. Dentro dela, os conselhos são espaços privilegiados, contam com a interdisciplinaridade e são neles que acontecem as avaliações, discussões e decisões ao que diz respeito à escola e à educação ali desenvolvida.

Entretanto, a participação dos estudantes nesses espaços não é garantida, mesmo que o espaço escolar exista para e por eles. A exclusão dos estudantes nos espaços de discussão, avaliação e decisões coletivas da escola faz esses processos insuficientes e imprecisos e, para além disso, nega a eles o exercício da democracia, o direito à participação e os aprendizados que poderiam adquirir através do envolvimento com espaços coletivos.

Os conselhos são considerados instrumentos para o exercício da democracia e compõem a agenda dos setores liberais, e também dos setores de esquerda. “A diferença é que eles são pensados pelos liberais como instrumentos ou mecanismos de colaboração e, pela esquerda,

como vias ou possibilidades de mudanças sociais no sentido de democratização das relações de poder” (GOHN, 2006, p.6).

Podemos, por exemplo, perceber duas perspectivas políticas dos conselhos no interior da escola, a primeira como uma perspectiva produtiva, referente àqueles conselhos que se organizam com a intenção de legitimar os resultados apresentados anteriormente pelas professoras<sup>3</sup>; reforçar as imagens já construídas dos estudantes; que visam amenizar as tensões existentes; definir acordos com vistas ao aumento da produtividade; etc.

Por outro lado, pode-se conceber conselhos com fins democráticos, que propiciem a articulação e a prática da organização coletiva, a aprendizagem política, que contribuam para a capacidade de leitura do mundo, desenvolvam laços de pertencimento e de construção da identidade de um grupo. Ou seja, a forma como se organizam os conselhos dentro do espaço escolar reflete a posição da escola na busca pela transformação da realidade social, o seu posicionamento político.

Como espaços coletivos, os conselhos estão dependentes da participação de seus membros e a participação, por sua vez, não pode ser entendida apenas como um mecanismo formal-legal; ela não se manifesta de forma espontânea e automática, pois, sendo um processo coletivo, precisa ser construída coletivamente, requer o exercício do diálogo, do respeito às diferenças e da garantia da liberdade de expressão.

Ainda no que diz respeito à participação, é preciso ter em mente que esta é uma palavra de múltiplos significados, distinguindo-se a partir das finalidades, do caráter e do alcance. Desta forma:

A participação pode ser entendida, portanto, como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Isso quer dizer que alguns processos chamados de participação não garantem o compartilhamento das

---

<sup>3</sup> Ao longo deste trabalho, optou-se pela generalização da categoria docente no feminino, levando em consideração que o maior número de profissionais da área correspondem a este gênero.

decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente (MEC, 2004, p.16).

Os conselhos não são por si só promotores da democracia, o desenvolvimento dos conselhos e as deliberações feitas a partir deles estão dependentes da efetiva participação dos membros e também das intenções daqueles que os promovem. Ou seja, é preciso que os estudantes participem de espaços coletivos como os conselhos para que eles aprendam a participar e também para que a escola avance em seu projeto pedagógico de formar cidadãos que visem a transformação da realidade e contribuam participando desta transformação. É preciso que ela não somente ensine a eles como participar, mas que seja em si mesma o início da mudança, transformando o ambiente escolar ao ser o palco da democracia participativa. Nessa perspectiva, Gohn coloca que:

Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma interrelação entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos. A ideia é que a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendam a continuar neste caminho. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos. Ou seja: "quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo" (PATEMAN, 1992:61).

Na democracia participativa há, portanto, uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações

democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem um controle sobre os governantes. (GOHN, 2014, p.36)

Gohn (2014) desenvolve uma concepção de educação não formal como um “processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (p. 40), sendo que esta:

Pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s) (GOHN, 2014, p.40).

Uma das características da educação não-formal é a aquisição de conhecimento pela prática; outras características e habilidades desenvolvidas são:

Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; A construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho); quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificada, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.); os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca (GOHN, 2006, p.30-31).

A educação não-formal difere-se da educação formal; enquanto na educação formal o educador é o professor, na educação não-formal o educador é o outro, aquele com quem se interage. A não formal:

Capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p.30).

Os objetivos da educação não formal são enumerados resumidamente por Gohn (2006), sendo eles:

a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (GOHN, 2006, p. 32-33)

Compreende-se, então, a educação não formal como uma importante dimensão de conhecimento e que as habilidades e características que são desenvolvidas através dela são fundamentais para a formação de um cidadão solidário, crítico, ético e participativo.

Apesar de a educação não formal se dar normalmente para além dos muros da escola, acredita-se que, assim como os espaços dos conselhos comunitários de saúde, por exemplo, são espaços da educação

não formal, os conselhos que acontecem no ambiente escolar também o são.

Os formatos de conselhos presentes na escola são múltiplos, e são também diferentes as formas como se organizam e sujeitos que deles participam. Os Conselhos Participativos desenvolvidos no Colégio de Aplicação (UFSC), por se aproximarem na democracia participativa, aproximam-se também da definição de educação não-formal.

## 1.1 RETOMADA HISTÓRICA DOS CONSELHOS EM ÂMBITO ESCOLAR NO BRASIL

Para compreender a consolidação e a prática dos conselhos no interior da escola, é importante que seja feita uma retomada histórica do surgimento desses espaços nas escolas brasileiras.

Segundo Rocha (1986), os Conselhos de Classe surgiram na França em 1945, sendo eles de três tipos: 1) Conselho de Classe, do âmbito da turma, orientando os alunos quanto a modalidades de ensino (clássico ou técnico); 2) Conselho de Orientação, responsável por transmitir os pareceres dos conselhos de classe às famílias; 3) Conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla. Através deles buscava-se:

organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões (Institute de Recherche et Documentation Pedagogiques – IRDP, 1971, p. 31 *apud* Rocha, 1986, p.19).

Dalben (1992) coloca que esta experiência chegou ao Brasil por educadores brasileiros que foram estagiários em Sèvres, na França, em 1958. Sua implantação foi feita no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP) ao retornarem ao Brasil. Essas experiências foram bem recebidas aqui, já que a prática de instâncias coletivas de avaliação e as ideias de atendimento individualizado ao educando já estavam presentes entre os ideários escolanovistas no Manifesto dos Pioneiros (1932)<sup>4</sup> e que através deles eram executados

---

<sup>4</sup> Segundo Vieira (2006), O Manifesto dos Pioneiros foi resultado da IV Conferência Nacional de Educação no ano de 1931 com o tema geral “As grandes diretrizes da educação popular”. Lançado em 1932, pode ser considerado um dos documentos mais importantes no processo de modernização da educação brasileira e revela um importante momento da

inicialmente em algumas escolas por reconhecerem a importância pedagógica do espaço coletivo de avaliação.

Em 1934, com a nova constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Entre 1934 e 1945 a educação compunha o Ministério da Educação e Saúde Pública e foi a partir de 1953, quando a saúde ganhou autonomia, que surgiu o Ministério da Educação e Cultura. O sistema educacional brasileiro foi centralizado até o ano de 1960, em que todos os estados e municípios seguiam os modelos propostos. A partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>5</sup> (LDB) em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

A partir de 1964, com a implementação da ditadura Civil-Militar, o Estado Brasileiro passa a ser organizado e governado pelos militares e seus respectivos projetos de desenvolvimento, período caracterizado pela

---

história política, social, cultural e educacional do Brasil. Influenciado pelas ideias da Escola Nova de Dewey, o documento é direcionado à sociedade brasileira e ao Estado, considerado a instância capaz de dar à educação um caráter social, obrigatório, público e universal. O documento aponta os caminhos que a educação deveria tomar para o país chegar à modernidade, definindo as diretrizes de uma nova política educacional de ensino. A educação proposta pelos pioneiros é pautada na ética das relações sociais e em valores como autonomia, respeito à diversidade, igualdade, liberdade e solidariedade. Um dos principais pontos de discussão apresentados se refere a laicidade do ensino, ponto fundamental que colocava em prática os princípios democráticos de liberdade e pensamento, que também defendia a unificação da escola, sem separação de alunos por sexo, classe ou características, colocando todos os alunos em pé de igualdade. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf)>, acessado em 25 de junho de 2017.

<sup>5</sup> Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. É precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar. (SAVIANI, 1998, p. 2). Disponível em: SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional/Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998. Acessado em 25 de junho de 2017.

ausência de democracia, supressão de direitos, censura, perseguição política e repressão.

Em 1971, uma nova LDB foi aprovada, seu projeto de Lei nº. 5.692/71 passou brevemente pelo congresso com pouca negociação, de acordo com RODRIGUES, 2012. A aprovação desta lei se deu:

Dentro de um período histórico brasileiro permeado de conflitos, contradições e muitas atrocidades contra os direitos humanos e contra a própria democracia educacional do país, e por ser um período autoritário que mudou o rumo da história estrutural de nossa sociedade, deixando seqüelas a vários segmentos de nosso país, principalmente nas instituições de ensino. No que diz respeito a educação de tal contexto, por exemplo, o Estado brasileiro, em prol de um projeto de desenvolvimento econômico, tecnocrático e industrial, fez da mesma o mais importante e eficaz meio de propagação ideológica que um governo autoritário necessita para defender os interesses dominantes das classes detentoras dos meios de produção do momento. (RODRIGUES, 2012, p.2)

Ainda de acordo com Rodrigues (2012), essa lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau, determinando os currículos que possuíam um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais. Por conseguinte, no ensino do primeiro ano, a formação especial do currículo voltava-se para a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e o ensino de segundo grau destinava-se à habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local.

É possível perceber o caráter quantitativo da lei, que buscava atender a demanda do mercado de trabalho dando pouca atenção à qualidade do ensino público. Visava, portanto, nutrir o “milagre econômico” com a força de trabalho adestrada, suprimindo o espaço de diálogo através, por exemplo, da substituição das disciplinas de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica, encarregadas de adestrar o educando.

O autor ainda coloca que dentro do modelo de escola do governo militar não se pretendia trabalhar a formação crítica dos estudantes e que, portanto, a escola possuía um caráter de dominação, perpetuando as

diferenças sociais existentes e afastando a participação popular. Predominou-se então um ensino técnico e voltado para o mercado de trabalho cujo currículo escolar foi pautado por práticas de ensino mecânicas.

As Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus definem em seu segundo artigo que:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Indiretamente, a Lei nº. 5.692/71 formalizou os Conselhos dentro do ambiente escolar, já que a partir dela coube aos Conselhos Estaduais de Educação a produção de pareceres e resoluções orientadoras das práticas educativas que acabaram por encaminhar as discussões para a formalização de uma instância de avaliação coletiva na escola, o Conselho de Classe.

De acordo com Dalben (1992), estas instâncias coletivas teriam como características básicas a participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico, recompondo a estrutura fragmentada da divisão técnica do trabalho, a organização interdisciplinar e a centralidade da avaliação escolar como foco da instância. Nesta estrutura, caberia aos profissionais pedagógicos o assessoramento no processo de avaliação e as professoras a função de definir objetivos, orientar atividades, observar e interpretar os resultados; os educandos, por sua vez, seriam o motor do processo, já que são centradas neles as atividades da escola.

Os Conselhos de Classe se consolidam dentro de uma perspectiva tecnicista de educação com a LDB 71, estabelecendo-se como um dispositivo de avaliação, sendo um espaço de poder e controle que corresponde aos interesses políticos e sociais da época. As reflexões de LORA, A. A. e SZYMANSKI, M. L. sobre o conselho de classe denunciam as contradições que o órgão trouxe de suas origens históricas, apontando que:

O Conselho de Classe tem sido um instrumento de julgamento subjetivo do aluno, espaço em que se faz uma confirmação de impressões sobre os resultados obtidos por ele, deixando de lado outras questões pertinentes ao processo de ensino e

aprendizagem. Entretanto, deveria ser um espaço de reflexão e discussão das práticas educacionais e de avaliação coletiva, possibilitando mudanças em tais práticas, baseadas na proposta pedagógica da escola (LORA, A. A.; SZYMANSKI, M. L, 2008, p.2).

Os Conselhos de Classe têm suas diretrizes operacionais especificadas atualmente na Resolução nº. 183 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de 19 de novembro de 2013, que estabelece em seu quinto capítulo:

Art. 16 - O Conselho de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura dos estabelecimentos de ensino e tem sob sua responsabilidade: I- a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria; II - a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas; III - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades; IV - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária; V - apreciar, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos alunos apresentados individualmente pelos professores; VI - decidir pela promoção ou retenção dos alunos (RESOLUÇÃO Nº 183, 2013, p.6).

Esse capítulo também regulamenta, em seu décimo sétimo artigo, a composição do Conselho de Classe: “(I) os professores da turma, (II) a direção do estabelecimento de ensino ou seu representante; (III) a equipe pedagógica; (IV) alunos; (V) pais ou responsáveis. Em seu parágrafo único, estipula que “o funcionamento e a composição da representação prevista nos incisos IV e V do Conselho de Classe será previsto no Projeto Político Pedagógico” (RESOLUÇÃO nº. 183, 2013, p.6). Ainda, estabelece que o Conselho de Classe será realizado por turma, bimestralmente ou trimestralmente.

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988 - considerada uma das cartas constitucionais mais adiantadas e

progressistas do mundo no que diz respeito à proteção dos direitos sociais fundamentais individuais e coletivos – que, em seu artigo 22, inciso XXIV, define como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo a possibilidade de reformulação da legislação educacional vigente. A LDB da Lei nº. 5.692/71 tornou-se, então, obsoleta; passou-se a discussão de um novo projeto que durou mais de seis anos e contou com seminários temáticos, debates, encontros, audiência públicas, e com a forte participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Zanetti (1997) apresenta que o processo de tramitação da LDB se iniciou na Câmara Federal. O primeiro projeto foi apresentado em 1988 pelo Deputado Octavio Elísio. Em 1989, foi formado um Grupo de Trabalho para discussão da lei, coordenado pelo Deputado Florestan Fernandes e relatado por Jorge Hage. Intensificaram-se a partir de então as discussões sobre a questão educacional, contando com a participação de parlamentares de diferentes posições políticas.

A relatoria passou em 1991 para Angela Amin (PPR-SC), que acabou por submeter o relatório a um Fórum de Partidos, do qual resultou o projeto que foi ao Plenário. O projeto foi aprovado pela câmara em maio de 1993, chegando ao Senado Federal em 1994 sob a relatoria do Senador Cid Saboia (PMDB-CE), ao que se iniciou um novo período de discussão e negociações. Os trâmites legais se encerraram em 1995; em janeiro do ano seguinte, o projeto foi ao Plenário do Senado e a matéria não foi votada por falta de quórum.

Com a nova legislatura, iniciada com o governo FHC, em 1995, a LDB, a partir de uma manobra do MEC, sofre um golpe(6) regimental. Conforme Bollmann(7), isto se dá a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação(8). Assim, este senador apresenta um substitutivo, "...anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex - deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação." Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que "... teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB) com

a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) ..." (9) apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retorne à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado (ZANETTI, p.2, 1997).

Apesar da grande luta do Fórum Nacional e da indignação de alguns parlamentares pelo desrespeito aos seis anos de ampla e democrática construção da LDB, a lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro.

As deliberações do governo brasileiro não seguiram então as análises e propostas dos profissionais da educação, mas sim as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial. Segundo Tommasi (1996), o Banco visa influenciar nas políticas educativas, especificamente nas mudanças das formas de gestão e no que tange a alocação de recursos. De acordo com o Banco Mundial, os maiores problemas do sistema educacional brasileiro seriam os altos índices de evasão por baixa qualidade e repetência. O Banco, por sua vez, estabelece ações como providenciar livros didáticos, capacitação de professoras em sala e à distância e elevar a capacidade de gerenciamento setorial. Estas três ações aparecem em todos os projetos financiados pelo Banco Mundial e também no Planejamento Político-Estratégico do MEC.

A LDB atual (Lei nº. 9394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, teve como principais características a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica; ensino fundamental de 8 anos obrigatório e gratuito; carga horária mínima de 200 dias letivos ou 800 horas; criação do Plano Nacional de Educação (PNE); União deve gastar no mínimo 18% e, Estados e municípios, no mínimo de 25% com o ensino público; exigência de formação de nível superior para atuar na educação básica.

Ela trouxe consigo uma perspectiva democrática sobre a escola (inciso VIII) ao definir os princípios sob os quais o ensino será ministrado em seu terceiro artigo, sendo eles:

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 idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência

de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, p.1, 1996).

Em seu 14º artigo, a LDB apresenta os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas:

Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, p.7, 1996).

O Projeto Político Pedagógico se propõe a ser o referencial norteador para as práticas educativas da escola, no qual são decididos coletivamente os objetivos e prioridades da educação e, a partir disso, são pensadas ações e caminhos visando esta transformação. As decisões, portanto, de quais serão os objetivos e os caminhos da educação, não podem ser definidos somente pelo diretor, pela gestão ou por um grupo seletivo de pessoas, ele requer a participação dos diversos profissionais da educação que estarão presentes no dia a dia escolar, transformando este projeto em realidade.

O segundo princípio não é menos importante, é necessário que as comunidades escolares estejam envolvidas com a escola e os conselhos escolares são os espaços em que essas comunidades podem se inserir para contribuir na avaliação da escola e na análise do desenvolvimento do projeto político pedagógico.

Para a efetivação do princípio da gestão democrática estabelecido em lei, são necessárias novas formas de organização e gestão, baseadas em processos coletivos e participativos de decisão. Assim, é necessário que sejam implementados mecanismos de participação, como: a criação e consolidação de espaços estudantis tais como os Grêmios, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a consolidação de órgãos

colegiados no interior da escola, como os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe.

Ainda é preciso garantir algumas condições, bem como a infraestrutura adequada, financiamento público, projeto político pedagógico, profissionais qualificados, apoio estudantil, autonomia escolar e a conscientização e participação de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Atualmente, os dois principais espaços de conselhos do espaço escolar são os conselhos de classe e os conselhos escolares. Convém destacar que não são somente estes espaços de conselhos que podem acontecer no interior da escola, outros tipos de conselhos podem se desenvolver de acordo com a política, os interesses, a estrutura e gestão da escola.

Os conselhos de classe têm seu foco voltado para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem como um todo, a participação dos estudantes não é garantida a partir da resolução do Conselho Estadual de Educação e fica a cargo dos projetos políticos pedagógicos da escola. Os Conselhos Escolares, por sua vez, são voltados para a participação da comunidade no acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico e seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Assim, é possível perceber que os conselhos no interior da escola nunca tiveram como foco a participação efetiva dos estudantes e não foram formulados como espaços educativos. Os conselhos predominantemente possuem a característica de espaços de avaliação dos estudantes e de suas práticas, sem incluí-los ou consultá-los, sendo feito por outros (pais, professores e técnicos) sobre eles. Demonstram-se, assim, atuando predominantemente como instrumentos de controle e poder sobre os estudantes e as relações escolares, e não como espaços educativos, democráticos e transformadores do ambiente escolar.



## 2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFSC

Para compreender melhor como acontecem os conselhos dentro de uma instituição escolar, é preciso analisá-la a partir de algumas perspectivas; primeiramente no que se refere ao seu histórico, estrutura, financiamento, profissionais envolvidos etc. Necessita-se também analisar a escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico e seu Regimento Interno, já que estes são os documentos que apontam a orientação política da prática pedagógica e também sua metodologia de aplicação.

Esta análise será feita tentando compreender, primeiramente, por que o Colégio de Aplicação é um espaço onde o desenvolvimento de uma prática como esta é possível, considerando o seu histórico e seu contexto social a partir de uma radiografia geral do Colégio, expondo assim a estrutura, os profissionais envolvidos, o vínculo com a universidade etc. Essas informações foram obtidas através do histórico disponibilizado no site do Colégio de Aplicação e no Projeto Político Pedagógico e através de entrevista com a diretora geral da escola. A entrevista foi realizada em junho de 2016 para a disciplina de Estágio Obrigatório I.

Posteriormente, a partir da pergunta proposta pelo MEC, “queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?”, busca-se as respostas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento do Colégio de Aplicação. Dessa forma, intenta-se reconhecer se este se compromete em fazer uma educação que vise a transformação da realidade.

Por fim, pretende-se apresentar como o conselho de classe, conselho escolar e Conselho Participativo aparecem nesses documentos, qual a relação entre eles e como acontecem no Colégio de Aplicação, contando com a contribuição de uma entrevista com um membro da coordenação pedagógica da instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa durante o ano de 2017; neste trabalho ele será referenciado como Bordô, a participação dele é fundamental, pois contribui para entender as dinâmicas das práticas desses conselhos para além daquilo definido nos documentos da escola.

Foi consultada a versão resumida do Projeto Político Pedagógico de abril de 2012, que contém as revisões e atualizações feitas entre 2004 e 2011, sendo que a primeira versão do documento foi elaborada em 2003. O Regimento Interno utilizado foi elaborado em 2007, sendo estes os documentos mais atualizados disponíveis.

## 2.1 HISTÓRICO E RADIOGRAFIA

O Ginásio de Aplicação iniciou suas atividades no ano de 1961, atendendo a poucas turmas, sendo o seu público alvo os filhos de professoras e de servidoras da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi no ano de 1970, quando o nome foi substituído por Colégio de Aplicação, que gradativamente teve a implementação do Ensino Médio e, somente a partir da resolução nº. 013/CEPE/92, o ingresso no Colégio passou a ser via sorteio e o acesso a comunidade externa à UFSC foi concedido. Foi estabelecido o número de três turmas por série, sendo cada turma com 25 estudantes. O colégio conta com uma forte política de inclusão, sendo que atualmente cerca de 5% das vagas são destinadas aos estudantes com necessidades especiais.

Por compor a estrutura da UFSC, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina segue a política educacional da universidade, buscando realizar o tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão. Também pelo seu vínculo com a universidade, o Colégio Aplicação demonstra certas dificuldades, como por exemplo, por não possuir áreas e estruturas para as práticas de esportes dos estudantes (como quadras cobertas), ao que fazem uso das dependências do Centro de Desportos da Universidade.

O Colégio conta com um total de 37 turmas, sendo 11 delas do ensino médio. O número de estudantes é de aproximadamente 965; destes, 280 cursam o ensino médio. Cerca de 30% dos estudantes da escola, segundo a gestora, encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fator que contribui para o índice de evasão escolar que, ainda assim, pode ser considerado baixo.

Um dos fatores a ser considerado nos índices de evasão é a necessidade de os jovens trabalharem juntamente ao período semi-integral das aulas do Colégio de Aplicação, o que torna impossível a concomitância. O nível de reprovação é baixo, cerca de 9% no ano de 2014, o que se deve também às aulas de contra turno oferecidas pelas professoras para os alunos com dificuldades ou dúvidas.

A participação da comunidade do Colégio de Aplicação conta com o Grêmio Estudantil do Colégio Aplicação (GECA), de importância marcante desde a época da Ditadura Civil-Militar e, hoje em dia, ativo e almejando contribuir no diálogo entre as diferentes instâncias do colégio, no desenvolvimento dos projetos como o do Lixo Zero, promovendo maior integração entre os estudantes. A Associação de Pais e Professores (APP) também é antiga e funciona mesmo encontrando algumas

dificuldades para mobilizar os pais, principalmente dificuldades geográficas, já que estes se distribuem por toda a Grande Florianópolis.

São quatro os principais eventos desenvolvidos para a integração da comunidade: a “Festa das Culturas e das Famílias”, que acontece no mês de junho e se propõem a substituir e integrar a comemoração de dia das mães, dos pais e a festa junina; as “Olimpíadas do CA”, que contam com estudantes, membros das famílias e da comunidade em geral; o “Dia do Estudante”, organizado pelo GECA e contando com diversas atividades, oficinas e apresentações e a “Mostra Pedagógica”, que é o espaço onde os estudantes realizam apresentações dos trabalhos desenvolvidos durante o ano.

Em seu caráter de “Escola experimental” de período semi-integral, o Colégio de Aplicação conta com forte núcleo docente; das 108 professoras (considerando efetivos e substitutos), cerca de 70 a 80% são mestres e/ou doutores. Por estar diretamente associado a Universidade, possui uma quantidade considerável de recursos, possibilitando a elaboração e desenvolvimento de diversos projetos de pesquisa e extensão no interior da escola, consolidando-se assim como um centro de ensino de alta qualidade.

A partir das informações apresentadas, é possível perceber que o Colégio de Aplicação é uma instituição de ensino diferenciada, principalmente quando comparada às escolas da rede estadual de ensino. É importante destacar que, no Brasil, o Ensino Médio é de responsabilidade da esfera estadual de educação, contudo, pelo vínculo que o Colégio de Aplicação possui com a Universidade Federal, ele não está associado ao estado catarinense, mas ao financiamento federal. Também por isso, a forma de contratação das professoras é diferente no Colégio de Aplicação e na rede estadual de educação.

Como se sabe, as relações que os educadores concursados estabelecem com a escola e com os estudantes é muito diferente daqueles desenvolvidos pelos educadores que têm seu vínculo Admitido com Contratos Temporários (ACT)<sup>6</sup>, não no intuito de questionar as intenções de envolvimento dos educadores, mas problematizando as condições materiais em que o regime de contratação atual de professoras do Estado de Santa Catarina os coloca.

No regime estadual de Admissão por Caráter Temporário (ACT), são previstas 32 horas em sala de aula e 8 horas de atividade complementar; já na rede federal, como é o caso das professoras do

---

<sup>6</sup> Ver SOUSA, Ana Maria B. Professor ACT: descartável ou imprescindível?. Revista Perspectiva, Florianópolis - SC, v. Ano 13, n.23, p. 119-126, 1997.

Colégio de Aplicação, são em média 16 horas em sala de aula e, o restante, para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, os profissionais da rede federal têm mais tempo para se dedicarem às atividades, para os estudantes, para o desenvolvimento e planejamento de aulas, entre outras atividades.

A remuneração recebida pelas professoras também é diferenciada: quando na rede estadual, o vencimento de 2016 para profissionais formados no ensino superior em contratação de 40 horas semanais é de R\$2.487,13, de acordo com a Associação dos Assistentes de Educação de Santa Catarina. No Colégio de Aplicação, de acordo com o edital nº. 062/DDP/2016 para concurso de professoras efetivos, o vencimento básico é de R\$4.014,00.

Outra característica da diferença dos profissionais no Colégio de Aplicação e dos que trabalham na rede estadual de educação é a formação. No CA, de acordo com a gestão, entre 70 e 80% dos profissionais tem mestrado e doutorado. Na rede estadual de ensino, somente 49% das professoras do ensino médio possui formação específica para a disciplina que leciona, de acordo com notícia do jornal Diário Catarinense de 23 janeiro de 2017.

Os dados sobre a formação dos educadores são disponibilizados pela plataforma CultivEduca<sup>7</sup>, de acordo com ela, em Santa Catarina, a formação dos docentes da rede federal de ensino que atuam no Ensino Médio apresenta as seguintes proporções: 10,8% com magistério, 0,4% com superior incompleto e 98,7% (o que corresponde a 1.166 profissionais) com ensino superior completo. Quanto à pós-graduação, 16,2% não possuem, 15,2% têm especialização, 44,2% têm mestrado e 24,4% possuem doutorado.

Enquanto isso, na rede estadual de ensino, a formação dos docentes que atuam no Ensino Médio é distribuída em: 8,4% com magistério, 6% com superior incompleto e 85,6% (o que corresponde a 11.343 profissionais) com ensino superior completo. Quanto à pós-graduação, 40,6% não possuem, 55,7% têm especialização, 3,5% têm mestrado e 0,2% possuem doutorado.

---

<sup>7</sup> A plataforma CultivEduca é uma iniciativa do Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que possui informações gerais sobre os docentes (número de docentes e número de turmas por docente, distribuição por gênero e zona, faixa etária etc.), além de possuir informações específicas sobre sua formação (formação inicial, formação continuada, pós-graduação e relação entre disciplinas e formação docente). Endereço eletrônico: <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Há de se levar também em consideração o histórico de envolvimento e participação política dos estudantes, que remete aos movimentos secundaristas presentes nas manifestações contra a ditadura Civil-Militar e se estende ao presente com a participação dos estudantes no movimento de ocupação das escolas no ano de 2016, o qual levantava bandeiras de defesa da educação pública, contra a reforma do ensino médio e contra a PEC241/55.

Outra diferença entre o Colégio de Aplicação e as demais instituições é a proximidade com o ambiente universitário, que proporciona aos estudantes experiências diferenciadas, o acesso à biblioteca universitária e suas seções setoriais, acesso a eventos culturais e de pesquisa, a possibilidade de conhecer diferentes pessoas de vários lugares do país e do mundo etc., proporcionando assim diversos espaços de acesso à informação, às culturas e grupos sociais.

Pode-se considerar que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina é uma instituição de ensino diferenciada dos colégios estaduais que ofertam também o ensino médio. Compreende-se que o desenvolvimento de espaços diferenciados que buscam a participação dos estudantes acontece devido a uma série de fatores, incluindo-se a memória sobre o passado, a luta pelos direitos e as conquistas, exemplos de exercício da democracia e da participação cidadã. Podem ser mencionados também o alto nível de formação dos profissionais e a forma de contratação, que reflete no tempo disponível dos profissionais para a participação nas atividades.

## 2.2 EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Procurando, entre os documentos oficiais do colégio, responder a pergunta do MEC “queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?”, percebe-se que uma educação para a transformação da realidade perpassa pelas finalidades, filosofia, objetivos, organização e concepção curricular, participação, princípios de convivência e direitos.

Os documentos apresentam as finalidades do Colégio, sendo duas delas: “IV. Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis; V. Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.” (Regimento Interno, 2007, p.2).

É estabelecido que “O Colégio de Aplicação tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do

conhecimento a fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos.” (Regimento Interno, 2007, p.3), sendo os objetivos específicos:

I. Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar a educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária; II. Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica. (Regimento Interno, 2007, p.3)

Sobre a concepção de currículo, fica definido que “a estrutura curricular dos níveis de ensino será representada por grades curriculares, que levarão em consideração o acesso dos educandos ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (Regimento Interno, 2007, p.20).

O Projeto Político Pedagógico apresenta também uma concepção teórica do currículo, uma referência a concepção do autor espanhol Santomé (1998 apud Santos, 1995):

O currículo deve visar ao preparo do alunado para a cidadania crítica e ativa, para serem membros solidários e democráticos de uma sociedade similar. Para isso, a seleção dos conteúdos curriculares deve promover a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, valores e normas necessários a uma cidadania consciente. Trata-se de favorecer uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade [...] (1995, p.57).

Exibe também a concepção de Veiga (1995), que declara:

A revisão do currículo exige a análise de alguns aspectos básicos, tais como: a ideologia que permeia o conhecimento escolar (dominante/popular); o contexto social, “uma vez que o currículo é historicamente situado e culturalmente determinado” tipo de organização curricular (hierárquica, fragmentado ou

interdisciplinar); o controle social (normas, valores dominantes passados aos alunos no ambiente escolar por intermédio dos livros didáticos, as relações pedagógicas, a rotina escolar). O conhecimento escolar não é neutro, isto é, ele é permeado por ideologias, assim sendo, a escola precisa buscar desvelar os componentes ideológicos presentes nos conteúdos escolares que a classe dominante faz uso para manter seus privilégios. Portanto, a seleção dos conteúdos requer uma compreensão crítica das culturas dominante e popular, isto porque, “o currículo expressa uma cultura (VEIGA, 1995, p.27).

Ainda de acordo com Veiga,

A organização do currículo visando emancipação do sujeito implica “(...) desvelar as visões simplificadas da sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive”. (1995, p.29)

No que diz respeito à participação, é na introdução do Projeto Político Pedagógico que se declara que “a preocupação com a participação é algo que decorre dos valores democráticos (...). A nosso ver, participar implica, inevitavelmente, algum mecanismo de influência sobre o poder.” (PPP, 2015, p.6)

Os princípios de convivência na escola são apresentados no artigo 62, sendo eles “democracia; organização; ética e valores; respeito” (p. 28). O artigo 63, por sua vez, apresenta os direitos dos educandos e aponta em seu quarto tópico o direito de “participar do Colegiado e do Conselho de Classe”.

A partir da análise desses dois documentos, é possível perceber que a organização do trabalho escolar é baseada na gestão democrática, exigindo uma mudança na forma de pensar e agir dos membros da comunidade escolar, já que é através de um processo democrático, do diálogo e da criatividade que poderão ser reconhecidos os conflitos e poder-se-á buscar a superação destes, bem como das relações competitivas e autoritárias no ambiente escolar.

Compreende-se, portanto, que o Colégio de Aplicação pretende, com sua prática educativa, a formação de um indivíduo crítico e ativo e almeja esse resultado a partir do currículo elaborado, a partir da

perspectiva que possui deste e, também, através das oportunidades que oferece aos estudantes de participação, de exercício da democracia e da construção coletiva.

### 2.3 OS ESPAÇOS DE CONSELHOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFSC

De acordo com o Regimento Interno do Colégio de Aplicação, a participação dos estudantes em instâncias deliberativas é fundamental para a realização de uma gestão democrática do espaço escolar. A democratização do espaço escolar contempla a democracia representativa, considerando que os estudantes regularmente matriculados e que cursam o nono ano ou frequentam as séries do Ensino Médio participam das eleições para a direção da escola.

A democracia participativa é exercitada através da participação em conselhos, como o órgão máximo do Colégio de Aplicação, o Colegiado, que tem caráter consultivo e deliberativo para questões administrativas, funcionais e financeiras, além de competir a ele fazer cumprir o Regimento Interno e as Leis do Sistema Nacional de Educação. Os estudantes contam com duas vagas e respectivas suplências de representação no órgão, sendo estas mediadas pelo Grêmio Estudantil. As reuniões do Colegiado, de acordo com o 19º artigo do Regimento Interno - RI, são abertas a toda a Comunidade Escolar mediante solicitação prévia, tendo direito a voz e não a voto.

A democracia representativa também é contemplada no processo de constituição da direção escolar, já que o vigésimo artigo do RI estabelece que os estudantes matriculados e frequentes do nono ano do Ensino Fundamental e os educandos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação têm o direito a participarem das eleições para a Direção Geral e para a Direção de Ensino.

No Colégio de Aplicação acontecem conselhos com diferentes composições, metodologias e objetivos conforme as turmas. Os Conselhos Escolares, que tem por objetivo o acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, se dão através das Assembleias Gerais. Estes espaços não são apresentados nem definidos nos documentos analisados.

Para as turmas de ensino fundamental, realizam-se as reuniões de série e os Conselhos de Classe, cujo primeiro momento é a participação dos representantes de turma, que apresentam às professoras e técnicos a avaliação realizada previamente pela turma. Relacionados aos estudantes do Ensino Médio, podemos reconhecer pelo menos três espaços de

conselhos: as reuniões de série, o Conselho de Classe e o Conselho Participativo.

As reuniões de série são espaços sistemáticos que acontecem mensalmente, compostos pelas professoras das séries correspondentes e toda a equipe pedagógica, psicólogos, assistentes sociais, coordenação de grau e membros do serviço de orientação educacional. Este espaço volta-se para o acompanhamento, diagnósticos, diagnósticos preventivos, articulação de viagens e saídas de campo e também são discutidas as práticas pedagógicas aplicadas e o desenvolvimento dos estudantes.

Ainda no que se refere às reuniões de série, o entrevistado Bordô explica que os estudantes são abordados individualmente. Verificam-se dificuldades em sala de aula e seu relacionamento com a turma. Dessa forma, as professoras fazem apontamentos e discutem sobre as turmas, metodologias e avaliações.

Assim, as professoras conseguem trocar informações sobre os alunos e o desempenho das turmas, e as mudanças acontecem gradualmente. Quando se chega ao fim do trimestre, a maioria das questões já foram trabalhadas e resolvidas e o Conselho de Classe acaba se tornando apenas um conselho de notas, em que estas são passadas para a secretaria. Segundo Bordô, não se discute mais neste espaço e, quando se discute, acabam sendo palavras ao vento, pois não há mais alterações das notas a serem realizadas, nem mudanças práticas.

Os Conselhos de Classe acontecem trimestralmente, sendo também compostos pelas professoras das turmas e a equipe pedagógica. O Conselho de Classe é abordado na terceira seção do Regimento Interno, que estabelece seu caráter deliberativo, cabendo a ele proporcionar um momento de reflexão, avaliação, decisão, ação e revisão do processo de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade “avaliar o desempenho escolar da turma e dos educandos individualmente, a relação docente-educando, o relacionamento entre os próprios educandos e questões referentes ao processo pedagógico, no decorrer de cada trimestre do ano letivo” (Regimento Interno, 2007, p.25).

O artigo 47 do Regimento Interno estabelece a constituição do conselho de classe, que deve ser composto pelos docentes da turma, o Orientador Educacional, Coordenador de Apoio Administrativo ao Ensino e, no máximo, 20% de representatividade de educandos da turma, sob coordenação do Supervisor Escolar. Este artigo ainda delimita a participação dos educandos ao primeiro momento do Conselho, na qual é realizada a avaliação da turma.

O Regimento estabelece também, no artigo 48, que “as reuniões de Conselho de Classe deverão realizar-se com a presença de todos os

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”. Seus parágrafos definem que os participantes que não puderam se fazer presentes deverão encaminhar à Coordenação do Conselho de Classe suas avaliações e que, não havendo quórum para a realização do Conselho de Classe, este deve ser remarcado.

É possível observar duas insuficiências nos artigos que abordam o Conselho de Classe: a primeira no que diz respeito à “total participação dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem”, já que estabelece como máximo de 20% da participação dos estudantes e, a segunda, por não definir o quórum do Conselho.

Os Conselhos Participativos, por sua vez, acontecem no primeiro e no segundo trimestre em sala de aula e são compostos por membros da coordenação pedagógica, pelas professoras da turma e estudantes. Estes espaços são coordenados pelos representantes da equipe pedagógica e se articulam em quatro momentos. No primeiro momento, professoras e professores apresentam individualmente sua análise da turma e do desenvolvimento de suas aulas. O segundo momento é quando os representantes da turma apresentam sua avaliação enquanto turma. Posteriormente abre-se um espaço para falas, em que qualquer estudante, professor ou técnico pode falar. Por fim, são levantados os encaminhamentos tirados ao longo do Conselho Participativo.

É importante destacar que antecede a prática dos Conselhos Participativos o espaço do pré-conselho. Esses pré-conselhos são preparados e coordenados pelos próprios estudantes representantes das turmas (escolhidos pelos próprios estudantes) e acompanhados por membros do serviço de orientação educacional.

Participando deste espaço do pré-conselho, a coordenação pedagógica também contribui para direcionar o olhar dos estudantes aos tópicos que devem ser analisados, como as formas de avaliação, as formas de didáticas, a forma como os docentes trabalham o conteúdo, se recuperam o conteúdo anterior, se dão sequenciamento ao conteúdo, se incentivam a participação dos estudantes, se realizam as correções em sala de aula etc.

Bordô explica que a coordenação pedagógica costuma preparar textos técnicos destinados aos estudantes para que se preparem, textos estes sobre avaliação, formas de didática etc., visando a construção de melhor embasamento para analisar, criticar e propor. Comenta: “Nós estamos dentro do processo de educação, nós alertamos *pra* algumas questões que são fundamentais, [como] não entrar em choque direto com os professores, [pois] não estamos discutindo pessoas, estamos discutindo ideias (...)”.

Para Bordô, uma das maiores dificuldades encontradas no espaço do Conselho Participativo é a relação com as professoras, cujas posturas sobre o Conselho Participativo são diversas. O confronto com as professoras no espaço acontece por diversos motivos, por ser um espaço que os estudantes reconhecem como possibilidade para expô-las, pela linguagem utilizada que muitas vezes acaba por pessoalizar muito a crítica feita, também gerando conflitos, pois as professoras não estão acostumadas a serem avaliadas, principalmente pelos estudantes.

Ao ser questionado se o Conselho Participativo é considerado como uma etapa, como um pré-conselho, ao conselho de classe, Bordô explica que atualmente esses dois conselhos não estão mais vinculados e que, anteriormente, quando realizado o Conselho Participativo como um pré-conselho, ainda eram enviados três estudantes representantes para participar do conselho de classe, mas que, agora, o Conselho de Classe não discute com os estudantes, apesar de ser um espaço onde são tratados os resultados das avaliações.

Bordô declara ainda que:

Na verdade, a nossa ideia do ensino médio é não ter mais este outro conselho, porque nota se passa pra secretaria através do sistema online e acabou. Porque na verdade o que ocorre, nós vamos pra esse conselho que devia ser pra discutir quem sabe até discutir de alguma coisa... professor não abre mão, só abre no final do ano, que daí é um conselho diferente no final do ano, mas esses conselhos trimestrais, professor “minhas notas são essas” como eles já discutiram, eles não entram nos alunos, mas aqui tem uma coisa que a gente tem de deixar reforçada, que são as reuniões de séries, nessas reuniões de série os professores vão apresentando o nome dos alunos com problema e nós já vamos trabalhando...

Bordô expressa dessa forma como o Conselho de Classe pode se transformar em um espaço na escola que apenas efetiva demandas burocráticas, considerando que as avaliações dos processos de ensino-aprendizagem acontecem efetivamente nas reuniões de série ao longo do período letivo, e não no Conselho de Classe, já que este, por ser somente no final do trimestre, não altera a prática das professoras ou permite uma reavaliação do estudante. Por ser através do Conselho Participativo que os estudantes participam dos processos de discussão e avaliação, o

Conselho de Classe torna-se apenas um espaço para o repasse das notas já definidas anteriormente.

O surgimento do espaço do Conselho Participativo não aconteceu no Colégio de Aplicação; Bordô conta que, anteriormente à docência neste colégio, já lecionava no Instituto Federal de Santa Catarina, como atualmente conhecido, e lá já havia a prática do Conselho Participativo. Bordô aponta que inicialmente nas escolas haviam práticas pedagógicas de conselhos, mas que estes eram focados na questão da nota dos estudantes. Foi a partir das novas formas pedagógicas, da concepção da escola como um espaço que está sempre em transformação e sempre em construção, a partir das novas formas de se olhar o estudante como sujeito histórico e possuidor de pensamento crítico, que passaram a se conceber e, lentamente, a se desenvolver novas práticas pedagógicas.

Entre seis e sete anos atrás, os conselhos participativos começaram a ser realizados no Colégio de Aplicação; Bordô coloca que, em determinada época, havia um bom grupo de professores, que o grêmio estudantil era muito atuante e que a Associação de Pais e Professores (APP) também apoiou a experiência do conselho. Segundo ele, essa foi uma luta coletiva. No Colégio de Aplicação, este espaço teve início com uma experiência em uma turma do ensino médio; juntamente com outro professor, prepararam os estudantes com alguns instrumentos para que eles tivessem parâmetros para avaliar a relação professor-estudante, os conteúdos, processos de ensino e a própria participação.

Ainda assim, comenta:

Era mais uma avaliação da postura do aluno, não era uma avaliação de todo o processo de ensino, então isso foi uma parte que nós fomos aperfeiçoando. (...) porque eram os alunos que estava sendo avaliados, ele se auto-avaliava e colocava, pro momento em que passamos a avaliar também os professores, não os professores em si, mas a figura do professor enquanto responsável pelo ensino (...).

Ou seja, inicialmente foi desenvolvido mais um espaço de avaliação dos estudantes, e não um espaço em que os estudantes poderiam avaliar os processos de ensino-aprendizagem que integram ou as relações que acontecem dentro do espaço da sala de aula e da escola. O espectro da avaliação foi então se expandindo da avaliação dos estudantes para a avaliação das professoras e professores e das relações entre eles.

Ele explica ainda que a ideia que se constrói dentro da coordenação pedagógica é:

Fazer com que nossos alunos sejam bastante críticos. Não a crítica pela crítica, mas embasada em conteúdo, em discussões que são feitas em sala de aula, os nossos alunos têm condições de fazer uma análise, né, da situação da escola. Eles são bastante críticos, tanto quanto a questão da estrutura física, quanto da estrutura organizacional, a questão da gestão, eles têm opiniões, muitas vezes não se tem o espaço para que eles externalizem essa opinião, mas eles têm opinião, a gente percebe isso nas conversas, e isso acaba refletindo nas falas dos professores também, que há uma compreensão do todo da escola.

O entrevistado entende que o Conselho Participativo abre espaço para os estudantes discutirem seus próprios problemas, mesmo que não sejam assim reconhecidos pelas professoras ou gestoras. Os estudantes estão constantemente observando e avaliando com seus próprios parâmetros sociais, pedagógicos, religiosos etc., que são válidos e precisam ser respeitados.

Quando questionado sobre a institucionalização do Conselho Participativo, Bordô diz que nunca houve muita luta e pressão para que ele fosse institucionalizado, isso porque ele passaria a ter que cumprir muitas regras e com um formato muito rígido; dessa forma, é reconhecido como uma conquista, pode ser sempre conquistado e transformado. Devido a isso, o Conselho Participativo não aparece no Regimento Interno nem no Projeto Político Pedagógico. Entretanto, pelo espaço não ser institucionalizado abre brechas, surgindo fragilidades no processo, já que isso serve de justificativa para o espaço não ser legitimado por alguns de seus membros.



### 3 OS ESTUDANTES E O CONSELHO PARTICIPATIVO

Buscando compreender de que forma os estudantes se relacionam com os Conselhos Participativos, qual sua função e quais são as características e habilidades desenvolvidas a partir dele, ou seja, o que os estudantes aprenderam nos Conselhos Participativos e se estes aprendizados se aproximam aos fomentados pela educação não-formal, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com estudantes do terceiro ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Considerando que os estudantes do terceiro ano possuem mais experiências no espaço, por já terem participado durante o primeiro e o segundo ano, foram os selecionados para a realização das entrevistas. Os estudantes que aceitaram o convite para participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual foi esclarecido qual seria o procedimento da entrevista, que esta teria registro de áudio, também que não era remunerada e não implicaria em gastos para os participantes, além de quanto a confidencialidade dos dados; devido a isso, as participantes da entrevista serão referenciadas a partir de cores, sendo elas Rosa, Azul, Amarelo, Verde, Roxo e Vermelho.

A primeira entrevista foi realizada com uma estudante que havia sido criada maior intimidade quando lecionei para sua turma durante a realização do Estágio Obrigatório Supervisionado, em 2016. Ela então indicou outra estudante para a participação na entrevista; a partir das indicações das estudantes entrevistadas, em efeito bola de neve, foram sendo selecionadas aquelas que iriam participar.

As entrevistas se iniciaram com uma apresentação das estudantes e do trabalho a ser desenvolvido, guiadas por quatro tópicos. O primeiro diz respeito à participação no espaço do Conselho Participativo, se os estudantes costumavam falar e dar suas contribuições; o segundo é sobre a função do Conselho Participativo; seguido das possibilidades de melhorar o espaço e, por último e mais importante, se os estudantes haviam aprendido algo no Conselho Participativo.

As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2017. Até esse mês, as turmas do terceiro ano compuseram um Conselho Participativo, o primeiro do seu ano letivo corrente. As estudantes das diferentes turmas relataram que o espaço foi esvaziado; dessa forma, a experiência deles quanto aos conselhos participativos desenvolvidos no terceiro ano é de um espaço saturado e conseqüentemente esvaziado. Segundo as estudantes, o esvaziamento se deu principalmente por parte dos professores, que boicotaram o espaço.

O grupo de professoras do terceiro ano, aparentemente, é o menos envolvido com a realização dos Conselhos Participativos. Muitos dos profissionais não aceitam ou concordam com a prática do conselho; entre as argumentações apresentadas por eles estão a de que este é “uma perda de tempo” e que os estudantes “estão perdendo aula”, sendo que muitos também consideram o espaço invasivo e não gostam e/ou não querem ser avaliados pelos estudantes na frente dos demais estudantes e de seus colegas profissionais.

As estudantes possuem em média 17 anos, nenhuma delas mora nas proximidades do Colégio de Aplicação. Metade das entrevistadas entraram no Colégio em 2007, cursando a primeira série do ensino fundamental, outra na terceira série, em 2009, e as restantes em 2015, já no segundo ano do Ensino Médio. Todas as entrevistadas relataram que costumam se envolver no espaço do Conselho Participativo, fazendo falas e expondo suas observações. Quatro delas tem em seu histórico a representação de turma, ou seja, elas eram as representantes escolhidas pelos estudantes para os representar nos espaços escolares, como os conselhos de classe e outras atividades.

Considero fundamental adicionar aqui eu ao finalizar a pesquisa foi possível reconhecer que a metodologia escolhida para a seleção das participantes não foi a mais adequada, já que as indicações foram direcionadas para aquelas estudantes que apresentavam maior participação na escola, e nos espaços de representação. De qualquer forma, esta continua sendo uma amostra significativa, levando em consideração que os relatos e experiências aqui apresentados são de estudantes que já estão envolvidas com o espaço e tem exercitado a participação.

Sobre a representação, uma das estudantes entrevistadas se refere à importância do espaço aberto para a participação de todos, para além da representação estudantil:

[Verde] “Quando seus amigos levantam a mão, às vezes tu não representou o tanto que eles queriam ou o quanto eles queriam, então quando eles levantam a mão talvez falam, tu se sente mais representada do que tu mesma tentando representá-los. É, cada pessoa ali tem uma experiência de uma maneira diferente então no momento em que eles colocam isso dentro de uma pauta de melhoria, isso é muito legal, porque tu consegue avaliar diferentes pontos de vista da mesma situação e não necessariamente são os teus pontos de vista, tu

pode se colocar, fazer um processo de empatia, se colocar no lugar do outro.”

A primeira pergunta feita às estudantes foi sobre qual é, na concepção delas, a função do Conselho Participativo. As respostas tiveram um sentido comum: dar voz aos estudantes; uma das entrevistadas [vermelho] sintetizou da seguinte forma: “é um lugar que a gente tem a possibilidade de colocar as opiniões, dizer o que precisa que melhore, o que tá bom já...”. De acordo com o entrevistado [Azul], “é ter, de certa forma, mais horizontalidade e mais democracia entre os discentes e os docentes”. Acrescenta:

Tem aluno cabeça dura e tem professor cabeça dura, mas um professor que tem doutorado, mestrado, que já foi pra não sei que país defender tese ele acha que o modelo bom é o modelo clássico e que mudar isso é ser idiota e que os alunos precisam ter matéria e que os alunos não precisam ficar opinando sobre política na escola.

Outra estudante disse que:

[Amarelo] “tem hierarquia ali dentro e todo mundo sabe que tem, mas é uma coisa que a gente tá acostumado já, todos os lugares são assim, é visto como normal já, é triste isso, que o fato de eles serem mais velhos, e terem uma formação faz com que as opiniões deles sejam mais pertinentes que as nossas, sendo que os sentimentos são os mesmos, e quem tem de aprender é a gente.”

O Conselho Participativo é reconhecido como um “*safe space*”<sup>8</sup>, uma vez que, além de ter a presença das professoras e estudantes da turma, conta também com a participação de membros da coordenação pedagógica, inspetor, psicólogos etc. De acordo com a estudante:

---

8 Segundo o dicionário Cambridge, a expressão “safe space” se refere à “a place or situation in which you are protected from harm or danger”, em tradução livre\* “o lugar ou situação em que você está protegido de dano ou perigo” - Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/safe-space>>. Acessado em 02 de novembro de 2017.

[Amarelo] “este espaço existe justamente pra gente poder expor as nossas opiniões sem ser oprimido também, porque às vezes a gente quer falar em sala, chega no professor no meio da aula e fala “não estamos gostando disso...” e eles, ou não escutam, ou começam todo o discurso do quanto eles estão certos... Então, a forma do conselho ser, com muitos alunos, com todos alunos, todos professores e mais orientadores é meio que uma proteção a nós, a nossa fala, que eles não podem fazer isso com a gente, não podem oprimir opiniões, nada disso”.

É possível perceber que o Conselho Participativo se constitui, para as estudantes, como um espaço alternativo dentro do ambiente escolar, que contribui principalmente na relação entre estudantes e professoras e com as questões referentes à hierarquia no espaço da sala de aula.

Sobre as experiências anteriores no primeiro e segundo ano do ensino médio, as estudantes declararam que estes conselhos participativos funcionaram muito bem e trouxeram mudanças para a sala de aula, desde mudanças de comportamento dos estudantes a alterações nas atividades avaliativas e trocas de métodos de ensino e práticas didáticas. Entretanto, o Conselho Participativo realizado no primeiro trimestre do terceiro ano foi diferente, e a experiência não foi muito positiva.

[Azul] “As mudanças aconteceram mais efetivamente, os professores e alunos estão mais dispostos a usar aquele espaço ali pra fazer uma discussão forte e uma discussão ia ser válida pra depois, pra conseguir construir alguma coisa. Muitos professores mudaram os métodos de ensino, mudaram a didática por causa do conselho. Acho que no primeiro e no segundo ano, mais no primeiro, era mais efetivo.”

Primeiro é preciso pontuar que existem “grupos” pré-determinados de professoras que lecionam em cada um dos anos do ensino médio, e que raramente mudam. Este grupo de professoras parece apresentar um perfil muito diferente dos outros anos. Segundo a entrevistada: [Rosa] “O grupo de professor do terceiro ano, é uma coisa muito mais conservadora, muito, ao extremo, algo que eu jamais imaginei.”

O contraste entre os posicionamentos das professoras que lecionam nos diferentes anos é evidente para as estudantes, aparecendo em diversas falas:

[Verde] “mas é como se fossem um divisor de águas, mas é um divisor de opiniões. O conselho participativo até o segundo ano, eu acho que ele é aceito, lógico que tem suas problemáticas, mas no terceiro ano ele realmente se divide para aqueles professores que não acham nenhum pouco necessário e aqueles que veem a sua relevância no conselho de classe participativo.”

[Vermelho] “Eu acho que o Conselho já foi muito eficiente, muito importante, mas agora, principalmente no terceiro ano, tá ficando uma coisa meio sem propósito, porque a maioria, não a maioria... porque uma grande parte dos professores vê com um olhar ruim o conselho, eles não gostam, veem como uma perda de tempo, uma perda de aula e muitas vezes não participam.”

[Azul] “os professores que discordam desta maneira de conselho, que acham que é uma perda de tempo que pega duas aulas do turno, eles não vêm, eles boicotam o conselho, não justificam a falta.”

Houve boicote por parte das professoras em duas das três turmas do terceiro ano; em uma delas, o boicote também foi por parte dos estudantes. Por parte dos estudantes, o esvaziamento do espaço é justificado pela exaustão:

[Azul] “no terceiro é esse desejo de não estar no ambiente escolar, ele cresce muito mais entre os estudantes, se começa a chegar perto da idade adulta e começa a ter interesse em outras, outras coisas, começa a descobrir outras atividades que vão pra além do que a escola oferece (...) O aluno não quer saber se tem um conselho participativo ou conselho de classe naquele modelo que era antes, porque o que eles mais querem é estar longe do ambiente escolar, sabe, explorar mais outros ambientes da vida.”

[Roxo] “os alunos estarem não sei, de saco cheio ou só muito desestimulados, ou muito cansados, e

querendo qualquer tempo livre pra dormir, e coisas do gênero. Então, os alunos também perderam bastante do empenho que eles tinham pra discussão”.

E também justificado pelo “peso acadêmico” do terceiro ano do ensino médio, levando em consideração que este é, principalmente em uma escola ligada a Universidade Federal, um ano de vestibular: [Roxo] “eu não sei se no terceiro só não dá certo por vestibular, mas parece muito idiota falar que é só por isso, se é pelo cansaço, pelo estilo dos professores, porque tem bastante diferença entre os anos, do peso do ano em si, o peso das matérias.”

Quando questionados sobre o que poderia melhorar nos Conselhos Participativos, todas as respostas foram sobre o envolvimento dos professores: [Amarelo] “O problema mais evidente do conselho é o desinteresse dos professores”. Para as estudantes, o envolvimento e participação das professoras é fundamental para o espaço:

[Verde] “Tem um quem não concorda e vai sempre e o outros que não concordam e não vão, aí acaba que quebra a iniciativa do conselho que é fazer esta mudança, e o conselho acaba não funcionando porque não tem quem escutar, não tem como trocar, esta troca de experiência boas ou más da relação aluno e professor.”

[Roxo] “E tem professores que não vão no conselho, ignoram, só vão e ficam calados e não dão assim espaço, então fica meio “como a gente vai conseguir entrar em contato com você? pela direção? te abordando no meio da rua e você ignorando o que a gente tá falando de novo?”

De acordo com as falas das estudantes as maiores dificuldades são referentes à avaliação das professoras no espaço do conselho, já que: [Rosa] “O professor, ele tá lá na autoridade dele, ele não vai querer escutar um guri falando que a aula dele tá ruim”.

Levando em consideração a dificuldade por parte das professoras em receber críticas e avaliações dos estudantes, estes são, por sua vez, instruídos a não usar os nomes pessoais, mas a se referir às disciplinas em suas falas e tomar cuidado com as palavras utilizadas. Ainda assim, os estudantes consideram importante a presença das professoras:

[Azul] “o professor que não tem a ver com aquele problema pode refletir sobre a possibilidade de ele estar fazendo aquilo ou de ele vir a fazer aquilo, e quando são apontadas, e quando são feitos elogios a certas disciplinas, a certos métodos diferenciados, o professor pode pensar na possibilidade de usar também aqueles métodos. (...) professores conseguem absorver as críticas pra si mesmos, mesmo que elas não sejam direcionadas a eles e conseguir construir um ambiente legal”

As estudantes demonstram compreender que [Amarelo] “receber crítica não é algo fácil ainda mais quando se tá em público assim (...) a crítica é fundamental pro crescimento deles e eles tem que aceitar isso.”

Alguns docentes, mesmo contrários ao Conselho Participativo, realizam em suas aulas outros espaços para conversar com os estudantes, enquanto outros permanecem inflexíveis quanto à abertura do espaço de diálogo. De acordo com Freire (1993, p.88):

(...) a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a terna idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também. (FREIRE, 1993, p.88)

Sendo assim, também é um processo de aprendizagem para as professoras. Por último e mais importante, o questionamento feito às estudantes referente ao aprendizado, se consideravam ter aprendido algo através dos conselhos participativos, obteve respostas positivas, muitas delas se aproximando das características apontadas pela educação não formal.

Algumas das características da educação não formal são promover no educando a valorização e aperfeiçoamento de si mesmo, reconhecimento do próximo e fomentar o desejo da luta pelos direitos como cidadão, no seu reconhecimento como iguais. Uma das entrevistadas coloca que [Amarelo] “no conselho a gente consegue falar (...) a gente consegue tipo, botar pra fora, sabe? É uma situação que a gente consegue expor os nossos sentimentos e as nossas angústias, tudo são crescimentos também”. Outra estudante relata:

[Rosa] “Então, acho que o que eu aprendi foi muito a formar o perfil de cada um, de cada pessoa. Porque conforme as pessoas vão falando, e mostrando as opiniões, você vai vendo o que você se identifica e o que não. E também, e isso foi com o conselho, foi a ouvir, e a prestar atenção quando as pessoas falam, criar um perfil daquela pessoa e ver se você se identifica ou não, acho que foi a coisa que mais me marcou assim, do conselho (...)”

Outros aprendizados expostos pelas estudantes se aproximam das características e habilidades da educação não formal, como a consciência e organização coletiva, as relações de convivência, e também no que diz respeito à identidade do grupo. Essas dimensões se aplicam aos Conselhos Participativos, pois atuam em nível de turma, contribuindo para a melhor relação entre os estudantes. De acordo com a entrevistada [Vermelho] “(...) E foi bom pra turma como um todo, no primeiro ano a minha turma ninguém se falava, era cada um no seu canto, várias panelinhas... E o conselho foi ajudando a gente a se unir”. Outra estudante apresenta como o espaço pode contribuir para além da criação deles, no fortalecimento do grupo:

[Rosa] “(...) é importante por isso que eu falei, do convívio da turma, da gente falar, da gente se olhar, da gente ver que tem as mesmas preocupações. Da gente se enxergar e se ver, não como amigo mas como uma turma, porque a gente se atura todo dia (...) então a gente precisa saber que a gente não tá sozinho”

O reconhecimento do próximo também está relacionado com a capacidade de sentir empatia, de se colocar no lugar do outro, além de, como colocado pela entrevistada [Rosa], melhorar as relações entre os estudantes da turma. Segundo o entrevistado [Azul], “pode aprender é a ter empatia com os professores”, acrescentando que o Conselho Participativo também pode contribuir na capacidade de tomar decisões coletivas:

[Azul] “é um momento bom pra turma se unir, pra turma aprender a criar consenso sobre as coisas ou pelo menos estabelecer um certo tipo de democracia pra decidir, o que eles acham sobre os professor, sobre o que a turma acha de si mesma, sobre o que tá acontecendo com ela no geral.”

Como apresentado anteriormente, o conhecimento pela prática também é uma característica da educação não formal. Além das experiências na democracia participativa, outra habilidade desenvolvida pela prática é a oralidade, a prática da fala, da síntese, a capacidade de expressar aquilo que se pensa e sente. Os relatos das estudantes comprovam o desenvolvimento dessas características.

[Vermelho] “no começo eu tinha muita vergonha e foi uma coisa, que tipo, não tem muito a ver com o propósito do conselho eu acho mas eu aprendi mais a falar na frente “de autoridades”, ter mais coragem de falar, de falar em público, foi bom pra mim pra vários colegas em várias experiências, foi muito, muito importante”

Também a aplicabilidade na vida, sendo a “formação para a vida” outra característica da educação não-formal.

[Amarelo] “tem alunos que não conseguem falar pros próprios pais, e praticando isso na escola, com os professores (...) praticar com eles também ajuda na relação de casa, ou na relação depois no trabalho, tu poder falar pro teu chefe que é uma relação de autoridade tanto quanto o professor (...) é uma experiência muito válida”

Ainda, [Verde] diz “(...) a gente ter o contato de uma maneira oral, da oralidade, de falar com pessoas, fazendo uma crítica pra que a gente possa construir melhorias, é muito bom, a gente aprende a dialogar sim, e a construir, a evoluir, a melhorar.”. Considerando o diálogo a partir da concepção de Paulo Freire podemos considerar que “é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2013, p.109).

Desta forma, é fundamental para a vida em sociedade e para a transformação desta que as habilidades de falar, ouvir, expressar-se, decidir coletivamente e de pensar objetivos comuns sejam fomentadas e promovidas em todos.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a escola avance em seu projeto pedagógico de formar cidadãos que visem a transformação da realidade e contribuam participando dessa transformação, é preciso que ela não somente ensine aos estudantes como participar da construção desse projeto, mas que seja em si mesma o início da mudança social, dando real voz e espaço aos estudantes, compartilhando o poder. O ambiente escolar é assim transformado em palco da democracia participativa.

O surgimento dos espaços de conselhos nos ambientes escolares remonta à década de 1940, na França. Das três modalidades de conselhos desenvolvidas, é interessante notar que nenhuma delas é centrada no estudante, na participação dele no ambiente escolar. No Brasil, a consolidação dos conselhos escolares acontece durante a ditadura civil-militar, período no qual se consolidou o ensino técnico, voltado para o mercado de trabalho. Assim, a escola possuía um caráter de dominação e não buscava o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. O principal espaço de conselho era o Conselho de Classe, com foco na avaliação, e este se tornou instrumento de julgamento subjetivo do estudante e reafirmação das impressões já consolidadas dos estudantes.

Compreende-se que a realização do Conselho Participativo com o foco no estudante requer da instituição escolar uma boa estrutura, profissionais qualificados e, principalmente, uma proposta de educação que vise à transformação da sociedade.

O Colégio de Aplicação, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, seu histórico e pelo desenvolvimento dos Conselhos Participativos, busca formar seus estudantes para que sejam cidadãos ativos socialmente. No que se refere à estrutura e os profissionais, percebe-se uma posição privilegiada das instituições de ensino da rede federal em comparação às instituições da rede de ensino estadual. A vinculação federal garante maiores investimentos e o Colégio de Aplicação especificamente ainda possui o aporte da estrutura universitária. A maior discrepância entre o Colégio de Aplicação e as escolas estaduais refere-se aos profissionais, desde a forma de contratação e tempo em sala de aula até a remuneração e formação.

Assim, o Colégio de Aplicação devido ao seu histórico e contexto é considerado uma instituição de referência na área educacional; entretanto, ele também é reflexo das desigualdades do sistema brasileiro de ensino, que, mesmo propondo uma “Educação para todos”, ainda não conseguiu alcançar a todos, muito menos garantir uma educação de qualidade realmente abrangente.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber que o Conselho Participativo é reconhecido pelos estudantes como um espaço importante, tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto para o aperfeiçoamento das aulas. Ele contribui para a melhoria das relações dentro da sala de aula, entre os próprios colegas estudantes e também entre estudantes e docentes, colaborando para a superação da hierarquia.

A questão da hierarquia, por sua vez, é indicada como uma das principais dificuldades reconhecidas pelos estudantes, juntamente com o desinteresse das professoras, o que não deixa de estar relacionado à hierarquia. São vários os momentos e espaços de avaliação dos discentes, entre as avaliações individuais realizadas pelas professoras e coletivas, como nas reuniões de série e conselhos de classe. Por outro lado, os docentes apresentam uma grande resistência à avaliação de seus métodos e práticas pedagógicas, principalmente se realizada pelos estudantes.

Na visão das estudantes, as professoras geralmente se colocam em uma posição superior aos estudantes, provavelmente ao considerarem sua experiência docente e a trajetória de formação escolar e acadêmica. Entretanto, a prática pedagógica não se conclui, ela é um eterno processo, um desenvolvimento e essa concepção não pode faltar aos docentes, principalmente porque a prática docente está sempre direcionada para um sujeito, e este nunca é o mesmo.

O argumento mais utilizado pelas professoras contra a prática do Conselho Participativo é a “perda de tempo”, argumentação essa baseada em uma concepção restrita de educação, focada em uma educação formal, da transmissão de conteúdos previamente sistematizados.

Entre os aprendizados desenvolvidos a partir do Conselho Participativo, os estudantes citaram diversas características e habilidades que compõem a educação não-formal, entre elas a oralidade, desenvolvimento da capacidade de elaboração da fala e a capacidade de ouvir e compreender o outro no processo de perceber as similaridades e discrepâncias entre diferentes opiniões e visões de mundo, ou seja, a prática do diálogo.

Sobre o diálogo, Paulo Freire (2013, p.115) diz “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.”

Através da promoção do diálogo, de contribuir para a organização das falas e ensinar a ouvir, o Conselho Participativo contribui para o desenvolvimento do ambiente escolar como um todo, inicialmente por contribuir para que o estudante se reconheça dentro do espaço escolar, de sua turma, como indivíduo autônomo responsável pelo seu próprio aprendizado. Sendo assim, o estudante é capaz de reconhecer também a

realidade que o cerca, refletir e interagir sobre ela. Isso se torna possível pela abertura de espaço proporcionada pelo Conselho Participativo, já que este é o espaço, de certa forma, formalizado dentro da escola que permite aos estudantes expressarem seus anseios, desejos e críticas.

Mesmo que se diga que a escola é do estudante, que existe por e para ele, a participação deles nas decisões e avaliações nas escolas é rara e, muitas vezes, fantasiosa. A abertura do espaço para a participação dos estudantes já torna o Conselho Participativo uma prática diferenciada; não se pode deixar de questionar, contudo, sobre a influência real que os estudantes exercem a partir desse espaço, sobre como é dado o encaminhamento das demandas levantadas por eles. É importante pensar sobre quão efetiva pode ser a participação dos estudantes para a escola, afinal, quem melhor do que o próprio estudante para avaliar a situação em que se encontra e criar alternativas viáveis?

O Conselho Participativo é um espaço complexo que requer disposição, tempo e dedicação de todos os envolvidos, um espaço para a educação não-formal e um trajeto possível a caminho de uma educação para a transformação social.

Esta foi uma pesquisa de campo inicial que identificou um desses espaços e apresentou uma aproximação com a concepção de educação não formal. Reconhece-se ainda a importância do aprofundamento deste estudo em outras perspectivas, como a posição e compreensão dos docentes sobre o espaço e também referente às avaliações, desenvolvidas no Conselho Participativo, das relações de ensino-aprendizagem da educação formal.



## REFERÊNCIAS

- Associação dos Assistentes de Educação de Santa Catarina. **Valor do vencimento do ACT por aula ministrada**. Disponível em: <<http://www.asaesc.org/imagens/documentos/pdfs/2016/Vencimento-ACT-VA-2016.pdf>> Acessado em 18 de julho de 2017.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei nº. 5692/71. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>> Acessado em 07 de novembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei nº 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em 07 de novembro de 2017.
- Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE N° 183/2013**. Disponível em: <[http://pesquisas.cee.sc.gov.br/docs\\_CEE/Resolucao/2013/Resp183\\_SE D%2000004838\\_2011\\_revoga%20a%20resp.158.pdf](http://pesquisas.cee.sc.gov.br/docs_CEE/Resolucao/2013/Resp183_SE D%2000004838_2011_revoga%20a%20resp.158.pdf)> Acessado em 05 de novembro de 2017.
- Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>> Acessado em 15 de outubro de 2017.
- \_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico. 2012.
- \_\_\_\_\_. Regimento Interno. 2007.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Conselho de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- Diário Catarinense. **Menos da metade dos professores de SC têm formação na área que ensinam**. 23 de janeiro de 2017. Disponível em:

<<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/01/menos-da-metade-dos-professores-de-sc-tem-formacao-na-area-que-ensinam-9545430.html>>

Acessado em 18 de julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 1a Ed., São Paulo, Olho d'águia. 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire - 46ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural** (tradução Dagmar M. L. Zibas). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GOHN, Maria da Glória, **Conselhos gestores e gestão pública**. Ciências Sociais Unisinos. 2006, 42 (janeiro-abril). Disponível em: <[http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/6008](http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008)>

Acessado em 30 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>

Acessado em 20 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em Educação, v. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em:

<[https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn\\_2014.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf)>

Acessado em 02 de novembro de 2017.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Concórdia. **Histórico**. Disponível em:

<<http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>>

Acessado em 25 de junho de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.

LORA, A. A. e SZYMANSKI, M. L. **Conselho de Classe: avaliação coletiva do trabalho ou julgamento subjetivo do aluno?** 1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana Pedagogia. 11 a 13 de novembro – Unioeste – Cascavel – PR. 2008.

MEC, Ministério da Educação. História: Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>  
Acessado em 30 de maio de 2017.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Caderno 2: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. 2004.  
Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf)>  
Acessado em 01 de junho de 2017.

ROCHA, Any D. C. da. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. **A Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: O Ensino Médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985)**. Ensino de Sociologia em Debate. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. Edição n. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Educao/SAMUEL%20ORIENT.%20ANGELA%20E%20ILEIZI.pdf>>  
Acessado em 30 de maio de 2017

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 25.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento**. Revista Série Ideias. São Paulo: FDE, 1995, n 26, p. 47-65.

SOUSA, Ana Maria B. **Professor ACT: descartável ou imprescindível?**. Revista Perspectiva, Florianópolis - SC, v. Ano 13, n.23, p. 119-126, 1997.

TOMMASI, Livia De. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro**: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia *et alli* (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.196.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital N° 062/DDP/2016**. Disponível em:  
<<http://062ddp2016.paginas.ufsc.br/files/2014/03/Edital-062DDP2016-EBTT.pdf>>  
Acessado em 18 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em:  
<<http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>> Acessado em 18 de julho de 2017.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: SP,Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e LDB**: algumas reflexões. A versão original deste texto foi publicada na Revista Plantarei. (N.2 Ano 2, 1997, p.41-48, ADUEL, Londrina). O presente texto, agora publicado em Livre Filosofar N.4, foi atualizado, tomando-se por referência não mais o projeto Darcy Ribeiro e sim o texto da nova LDB, Lei 9394/96. Em 3 de setembro de 1997, ele foi apresentado no Ciclo de Palestras "Encontrovérsia", promovido pelo Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL e pela Livraria Vozes. Disponível em:  
<<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>  
Acessado em 01 de junho de 2017.