

**FACULDADES EST**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

**CÍCERO WILRISON ALVES CARNEIRO**

O CONSELHO DE CLASSE COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DO IFPI, CAMPUS DE  
PARNAÍBA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA E DEMOCRÁTICA

São Leopoldo

2016

CÍCERO WILRISON ALVES CARNEIRO

O CONSELHO DE CLASSE COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DO IFPI, CAMPUS DE  
PARNAÍBA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA E DEMOCRÁTICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Orientadora: Prof. Dra. Laude Brandenburg

São Leopoldo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C289c Carneiro, Cícero Wilrison Alves

O conselho de classe como ferramenta de avaliação escolar : um estudo da atuação do conselho de classe do IFPI, Campus de Parnaíba numa perspectiva ética democrática. / Cícero Wilrison Alves Carneiro ; orientador Laude Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2016.

73 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2016.

1. Avaliação educacional. 2. Estudantes – Avaliação. 3. Democratização de educação. 4. Ética. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CÍCERO WILRISON ALVES CARNEIRO

O CONSELHO DE CLASSE COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DO IFPI, CAMPUS DE  
PARNAÍBA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA E DEMOCRÁTICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Data:

---

Profa. Dra. Laude Brandenburg

---

Prof. Dr. Iuri Andreas Reblin

São Leopoldo

2016

Aos avós maternos Antônio e Maria (*In memoriam*),  
pelos exemplos de vida, apoio, ensinamentos cristãos e incentivo.

Aos meus pais José Wilson e Rita de Cássia,  
pelo incentivo intelectual, moral e pela compreensão;  
pelo apoio incondicional, amor crescente a Deus e pelo  
incentivo à minha vida acadêmica e profissional.

A meu filho Caio,  
à minha filha Cecília,  
pelo amor, carinho, estímulo,  
compreensão e apoio que me  
dedicam.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por dar sentido à minha existência.

A todos os professores e professoras das Faculdades EST; aos colegas de mestrado e, especialmente, aos meus amigos e amigas com quem interagi para elaboração desta produção técnico-científica.

À Professora Dra. Laude, pela orientação dedicada a este trabalho.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema o conselho de classe como ferramenta de avaliação escolar. Trata-se de uma ferramenta dotada de poder que acaba decidindo o futuro do aluno e a sua aprendizagem. Nesse sentido, surge a pergunta pelos princípios éticos e democráticos na condução do conselho de classe. A partir de pesquisa bibliográfica procura-se definir e relacionar os conceitos de ética, democracia, avaliação escolar e conselho de classe, e, a partir do estudo de caso no Instituto federal do Piauí – IFPI – Campus de Paraíba, através da metodologia do observador participante, observar como se dá na prática o processo avaliativo. O conselho de classe se mostra eficiente porque a decisão não é individual, mas coletiva, contemplando o aluno na sua individualidade (processo de aprendizagem individual, incluindo a influência de aspectos externos) e no seu contexto (com demais componentes curriculares). Desta forma, aproxima-se do fazer ético e democrático no processo de avaliação no ensino e na aprendizagem.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Avaliação. Ética. Democracia.

## **ABSTRACT**

The theme of this work is the class council as a tool for school evaluation. It is about a tool which has the power to decide the future of a student and the student's learning. In this sense, the question arises as to the ethical and democratic principles used in conducting the class council. Based on bibliographic research one seeks to define and relate the concepts of ethics, democracy, school evaluation and class council, and based on a case study in the Federal Institute of Piauí – IFPI- Paraíba Campus, through the methodology of participant observation, observe how the evaluative process takes place in practice. The class council has been shown to be efficient because the decision is not individual but a collective one, contemplating the student in his or her individuality (process of individual learning, including the influence of external aspects) and in his or her context (with other curricular components). In this way, it approximates an ethical and democratic process of evaluation in teaching and learning.

Keywords: Class Council. Evaluation. Ethics. Democracy.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Total de alunos levados ao conselho .....	58
Figura 2 – Aprovados e reprovados pelo conselho de classe .....	60
Figura 3 – Relação entre aprovados e reprovados .....	61

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ÉTICA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Conceito de ética .....	13
1.2 Concepções de Educação (e Pedagogia) .....	16
1.3 Educação no Brasil: LDB .....	18
1.4 Ética e educação no Brasil .....	24
<b>2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
2.1 Reflexões acerca da democracia.....	29
2.2 Democracia e Educação.....	32
2.3 Democracia na Escola.....	35
2.4 Ética, democracia e teologia.....	41
<b>3 CONSELHO DE CLASSE: ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICA.....</b>	<b>45</b>
3.1 Avaliação escolar: para além da “nota” .....	45
3.2 Conselho de Classe.....	49
3.3 O conselho de classe do IFPI, campus de Parnaíba.....	55
3.3.1 Regulamento do Conselho de Classe do IFPI .....	55
3.3.2 Identificando as práticas pedagógico-institucionais .....	58
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

A avaliação escolar se mostra como importante ferramenta na educação e na consequente formação dos sujeitos. Nessa avaliação, o conselho de classe se mostra como ferramenta de avaliação escolar numa perspectiva ética e democrática, tendo como estudo de caso o Instituto federal do Piauí – IFPI – Campus de Paraíba.

O objetivo é analisar como o conselho de classe atua na avaliação. O processo de avaliação no conselho de classe se dá de forma ética e democrática no processo de aprendizagem na educação?

Para tanto, define-se, inicialmente, o que é ética e ética na educação, bem como democracia e democracia na educação para, então, a partir dos conceitos de avaliação e conselho de classe, analisar como o conselho de classe vem a ser instrumento de avaliação no IFPI.

Para essa análise no IFPI, a pesquisa tem como metodologia, a do observador participante. Essa modalidade de pesquisa permite não ser apenas um observador passivo, mas que pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, também, participar dos eventos que estão sendo estudados.<sup>1</sup> Deste modo, pretende-se “perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo.”<sup>2</sup>

O desafio está em não partir de pontos de vista tendenciosos, como advogar funções contrárias aos interesses das boas práticas científicas, nem apoiar a organização por fazer parte dela, mas observar, para que a credibilidade do projeto não seja afetada.<sup>3</sup>

Minayo a esse respeito entende a observação participante no contexto do trabalho de campo, que permite a compreensão da realidade. Define como sendo “[...] um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 116.

<sup>2</sup> YIN, 2001, p. 116.

<sup>3</sup> YIN, 2001, p. 118-119.

<sup>4</sup> MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 71.

Nesse caso o observador faz parte do contexto da sua observação e interfere nele. Porém, deve aprender a se colocar no lugar do outro. Como observador, tem certa vantagem, pois “[...] na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados”<sup>5</sup>

Esse método de pesquisa está de certa forma, relacionado com dois conceitos-chave deste trabalho: ética e democracia. Na relação com os interlocutores e na manipulação dos dados, ética e democracia se mostram indispensáveis.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro conceitua-se o termo ética e, mais especificamente, a ética na educação.

O segundo capítulo trata-se da democracia, sua conceituação e sua relação com a educação.

No terceiro capítulo destaca-se o conselho de classe enquanto ferramenta de avaliação, a partir de uma conceituação de ambos, para então, verificar na prática, em estudo realizado no IFPI, como se dá a avaliação no conselho de classe a partir das perspectivas da ética e da democracia.

Com isso, pretende-se o conselho de classe no âmbito da avaliação na área da educação para melhor compreender e praticar a avaliação escolar a fim de que esta promova a educação.

---

<sup>5</sup> MINAYO, 2009, p. 71-72.

# 1 ÉTICA E EDUCAÇÃO

A ética permeia a vida dos indivíduos. Trata-se de elemento fundamental para a convivência na sociedade. Para que haja igualdade de fato entre as pessoas, a ética é imprescindível, seja em questões econômicas, sociais, culturais, religiosas e na educação. Igualdade de oportunidades no acesso à educação e igualdade e justiça na avaliação requerem o exercício da ética e da democracia.

## 1.1 Conceito de ética

A ética, segundo Champlin e Bentes<sup>6</sup>, além de ser um dos seis ramos da filosofia<sup>7</sup>, faz parte essencial da fé religiosa. Na contemporaneidade e, de certa forma assim também foi na história, há várias éticas: a ciência, a religiosa (e aqui há um leque de religiões), a profissional (profissões que seguem suas condutas éticas), a trabalhista, entre outras.

A ética teria sua origem com o *homo sapiens* e, antes da filosofia ocidental, as religiões já mostraram preocupações com a conduta humana. Surge, também, como uma necessidade da sociedade (conduta), da metafísica (existência) e do indivíduo (atuação).<sup>8</sup>

Etimologicamente, provém do grego *ethos*, e tem como significados os costumes, a disposição ou o hábito.<sup>9</sup> A partir destes termos abrangentes, Champlin e Bentes relacionam perguntas principais relacionadas à ética:

Existe um padrão (ou padrões) de o que é certo ou errado que pode ser aplicado à raça humana inteira? O que seria a base para tal padrão? Quais são as definições de bondade e maldade? O que é o *dever*? O que é o *summum bonum* da existência humana e como é que isto pode ser alcançado? As considerações éticas são mortais ou eternas?<sup>10</sup>

Abbagnano destaca duas concepções fundamentais:

---

<sup>6</sup> CHAMPLIN, Russell Norman; BENTES, João M. *Enciclopédia de Bíblia: teologia e filosofia*. vol. 2. São Paulo: Candeia, 1997. p. 554ss.

<sup>7</sup> Os seis ramos são: ética, enquanto a conduta ideal do indivíduo; política, enquanto ideal do estado; lógica, enquanto raciocínio; gnosiologia, enquanto teoria do conhecimento; estética, enquanto teoria das belas-artes; e, metafísica, enquanto teoria sobre a natureza da existência. CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 554.

<sup>8</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 554.

<sup>9</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 554.

<sup>10</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 554.

[...] 1- a que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem; 2- a que a considera como a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta.<sup>11</sup>

Prossegue o autor explicando que a primeira, enquanto ciência, “[..] fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da ‘natureza’, ‘essência’ ou ‘substância’ do homem [...] a segunda fala dos ‘motivos’ ou ‘causas’ da conduta humana, ou das ‘forças’ que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos.”<sup>12</sup>

Ao se tomar a história da filosofia acerca da ética verifica-se que o termo foi se moldando de acordo com as épocas e as mudanças na sociedade, sempre de acordo com o ramo da filosofia mencionado anteriormente.

De forma geral, a ética teve em Sócrates a defesa de que o ser humano sabe o que é melhor para ele, atingindo “[...] o conhecimento apropriado através da razão, da intuição e das experiências místicas”.<sup>13</sup> Para Platão, os padrões éticos têm sua origem no mundo “espiritual dos *universais* [...] e não mediante as experiências deste mundo físico”.<sup>14</sup> Aristóteles “localizava a conduta humana neste mundo, para benefício da vida neste mundo”.<sup>15</sup> Fazendo um salto para Kant, este defendeu o conceito de “imperativo categórico”, ou seja, fazer somente aquelas coisas que se quisessem ser universais.<sup>16</sup>

Bobbio analisa do ponto de vista da política, e mais especificamente das ações políticas, na popular afirmação de que “o fim justifica os meios”. Essa máxima encontrou em Maquiavel uma das suas mais fortes expressões, quando este afirmou que, nas ações de todos os homens, quando não há indicação ao que se fazer, se olha ao fim para vencer e defender o Estado. Os meios serão, dessa forma, considerados honrosos por todos. Mas, em moral, aponta Bobbio, “[...] a máxima maquiavélica não vale, já que uma ação, para ser julgada moralmente boa, há de ser praticada não com outro fim senão o de cumprir o próprio dever.”<sup>17</sup>

<sup>11</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 380.

<sup>12</sup> ABBAGNANO, 1998, p. 380.

<sup>13</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 571.

<sup>14</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 571.

<sup>15</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 571.

<sup>16</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 571.

<sup>17</sup> BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1995. p. 960.

No imperativo categórico de Kant uma ação deve ser feita não buscando algo em troca, mas pelo simples fato de que se deve fazer. Ao se fazer para receber algum benefício, estará escravo deste benefício. Na política, Bobbio destaca a imoralidade assenta:

[...] numa moral diferente da do dever pelo dever: é a moral pela qual devemos fazer tudo o que está ao nosso alcance para realizar o fim que nos propusemos, pois sabemos, desde início, que seremos julgados com base no sucesso. Entram aqui dois conceitos de virtude, o clássico, para o qual "virtude" significa disposição para o bem moral (contraposto ao útil), e o maquiavélico, para o qual a virtude é a capacidade do príncipe forte e sagaz que, usando conjuntamente das artes da raposa e do leão, triunfa no intento de manter e consolidar o próprio domínio.<sup>18</sup>

Distingue Bobbio a ação do indivíduo e a do grupo, uma enquanto da ética da convicção, geralmente usada para julgar as ações individuais, e outra enquanto ética da responsabilidade, para julgar ações do grupo, ou até de um indivíduo, mas em nome do grupo. Assim, fala na ética individual e ética do grupo.<sup>19</sup> Trata-se de uma reflexão necessária em vistas do tema da educação e da avaliação, uma vez que diz respeito a ações individuais e coletivas. Especificamente na avaliação, o professor tem o poder de narrar discursos, de fazer o recorte que “julga” necessário para realizar uma avaliação. Ao fim, acaba por ser uma decisão individual, ainda que siga parâmetros institucionalizados para a educação e a avaliação.

É nesse sentido que toma importância o valor humano. Miranda expõe que “a preocupação com os valores do comportamento humano, com as finalidades e os motivos de suas ações, constitui, muito sumariamente, o campo da ética.”<sup>20</sup> Explica que pode ser definida como ideal a ser alcançado, ou como “[...] adequação entre a natureza humana e a necessidade da sobrevivência.”<sup>21</sup> No primeiro caso, pretende-se construir e preservar o bem e as virtudes, através da razão, enquanto no segundo se pretende chegar a autoconservação, superando a dor.

Conclui o autor que a instituição de modelos e orientações evidencia a ética como tendo um papel civilizador, importante em tempos em que há grave crise moral. “Em síntese, a conservação da vida, a justiça social, o desenvolvimento

---

<sup>18</sup> BOBBIO, 1995, p. 961.

<sup>19</sup> BOBBIO, 1995, p. 961.

<sup>20</sup> MIRANDA, Danilo Santos de. *Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática*. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 11.

<sup>21</sup> MIRANDA, 2004, p. 11.



econômico sustentável, as tolerâncias políticas e religiosas e a expressão livre das culturas dependem e fundamentam-se em princípios éticos e em condutas morais”.<sup>22</sup>

## 1.2 Concepções de Educação (e Pedagogia)

Abbagnano menciona que, por educação, em geral se designa a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*,

[...] que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico.<sup>23</sup>

No entanto, chama a atenção também para corrigir e aperfeiçoar as técnicas de educação. Ou seja, diz respeito ao aspecto da formação, que “[...] indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”.<sup>24</sup>

Paulo César Alves Carneiro<sup>25</sup> lembra Werner Jaeger, para quem

A educação é o princípio por intermédio do qual a sociedade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. A natureza do homem cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais é dado o nome de Educação.<sup>26</sup>

Champlin e Bentes definem a educação como sendo

[...] o desenvolvimento e o cultivo sistemático das capacidades naturais, por meio do ensino, do exemplo e da prática. Inclui tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática, no desenvolvimento de habilidades diversas. Em um sentido formal, essa palavra indica o ensino como um sistema, servindo de sinônimo da palavra “pedagogia”.<sup>27</sup>

Combinando as definições acima, há que se falar necessariamente em pedagogia ao se falar em educação. Por pedagogia, na sua origem, significa prática

---

<sup>22</sup> MIRANDA, 2004, p. 15.

<sup>23</sup> ABBAGNANO, 1998, p. 305.

<sup>24</sup> ABBAGNANO, 1998, p. 470.

<sup>25</sup> CARNEIRO, Paulo César Alves. Ética e educação: breves comentários. *Revista da Academia Fluminense de Medicina*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, maio/jun./jul./ago., 2004.

<sup>26</sup> JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 7.

<sup>27</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 268.

ou profissão de educar, mas que posteriormente passou “[...] a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional.”<sup>28</sup>

A pedagogia, no entanto, é algo mais amplo do que um termo que se refere à instituição escolar regular, assim como a educação também não está restrita somente às instituições escolares.<sup>29</sup>

A pedagogia, no seu sentido original, é a atividade de “condução da criança”. Era, na Grécia antiga, a atividade do escravo que conduzia as crianças aos locais de estudo, onde deveriam receber instrução de seus preceptores. O *escravo pedagogo* era o “condutor de crianças”. Cabia a ele levar o jovem até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem.<sup>30</sup>

Assim, a origem da palavra Pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber, prossegue Ghiraldelli. A pedagogia se preocupa em como levar o indivíduo ao conhecimento, refletindo sobre qual o meio, a forma, enfim, a melhor maneira de fazer com que a educação se concretize. Por isso o vínculo da Pedagogia com os métodos de como ensinar, o que ensinar, quando ensinar e para quem ensinar.

Libâneo alerta para a falsa ideia de senso comum, inclusive entre pedagogos, de que Pedagogia é apenas o modo de como se ensina a o conteúdo escolar ou o uso de técnicas de ensino. Porém, a pedagogia é um campo de conhecimentos sobre os problemas educativos, ao mesmo tempo em que ela é uma diretriz que orienta a ação educativa.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> ABBAGNANO, 1998, p. 747-748.

<sup>29</sup> Sobre isso, Libâneo esclarece que: “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.” LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 26.

<sup>30</sup> GHIRALDELLI, Paulo, Jr. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 8

<sup>31</sup> LIBÂNEO, 2002, p. 30.

A Pedagogia vai deixando o significado de mera condução ou técnica de ensino para se tornar a teoria da prática educativa. Ghiraldelli chega a afirmar que

[...] a pedagogia é a teoria, enquanto a educação é a prática [...]. A educação é, antes de tudo, uma *prática educativa*. É uma prática geradora de uma *teoria pedagógica*. A educação, ao mesmo tempo em que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia.<sup>32</sup>

Demerval Saviani, por sua vez, combina essa dupla referência contraditória que vem desde a Grécia antiga, no que se refere ao conceito de Pedagogia: de um lado a reflexão estreita com a filosofia, finalidade ética que guia o ato educativo e, de outro lado, a experiência e a prática, reforçando a metodologia, a condução da criança.<sup>33</sup>

A Pedagogia como Ciência da Educação é refletida por Pimenta (1996, p. 40), que afirma: “há muito se debate a natureza da Pedagogia, sua especificidade em face das ciências da educação, bem como a contribuição destas ao fenômeno educativo, particularmente ao ensino e à aprendizagem, área de estudo da Didática”.

### 1.3 Educação no Brasil: LDB

A história da educação no Brasil ganha um novo fôlego com a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Trata-se de uma lei que visa contemplar a educação em seus vários aspectos, contemplando contextos e indivíduos, e que está em constante debate, sempre no intuito de estar em conformidade com as necessidades do ser humano.

Em seu artigo primeiro destaca a abrangência da educação, no caso, “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> GHIRALDELLI, 1987, p. 9.

<sup>33</sup> SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 23 jun. 2016.

<sup>34</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 15 jul. 2016.

Essa lei, na visão de Palma Filho, estabelece uma efetiva coordenação do Ministério da Educação, criando, desse modo, condições para o desenvolvimento de uma política para o setor da educação em âmbito nacional.<sup>35</sup>

O autor chama a atenção para o artigo 9º que atribui à União a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2015, e com vigência por dez anos. Em seu artigo segundo expõe suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.<sup>36</sup>

As diretrizes elencadas são ambiciosas para qualquer país. Na verdade, são diretrizes que podem ser consideradas universais, uma vez que consideram a educação de forma integral, desde a preocupação com os e as estudantes (fim do analfabetismo, educação de qualidade, formação integral – para trabalho e cidadania), com a abrangência (universalização, superação de desigualdades), com a valorização dos e das profissionais, além da gestão da educação e da aplicação de recursos públicos, como ainda com questões culturais, científicas e tecnológicas.

Essas diretrizes estão articuladas, de certa forma, com os princípios e fins da educação nacional estabelecidos na LDB, em seu artigo terceiro:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

<sup>35</sup> PALMA FILHO, João Cardoso. Educação brasileira nos textos legais. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação*. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Páginas & Letras. 2007.

<sup>36</sup> BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 15 jul. 2016.

pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extra-escolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.<sup>37</sup>

O artigo propõe uma gama de princípios que, no papel, como lei, de fato agregam a sociedade na sua pluralidade. No entanto, não significa que o Estado, enquanto provedor da educação, na prática alcance os objetivos. Poder-se-ia sugerir que, ao invés de princípios, são objetivos que devem ser alcançados.

Em seu site próprio, o PNE apresenta em sua abertura, metas e estratégias para a política educacional dos próximos anos. No primeiro grupo elenca como metas as estruturantes, que visam à garantia do direito à educação básica com qualidade, à garantia do acesso, bem como à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas destaca a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, fundamentais para a igualdade. O terceiro grupo trata da valorização dos profissionais da educação, tida como estratégica para atingir as metas anteriores.<sup>38</sup>

Atingir estas metas exige um sistema de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios. É imperativo que haja uma participação conjunta, como pede o PNE, com atribuições aos entes federativos, alguns com mais responsabilidades e demandas que outros. No entanto, para atingir a meta nacional, todos devem se mobilizar. Estados e municípios devem ser apoiados pela federação no trabalho de elaboração ou adequação de seus planos, no caso, pelo Ministério da Educação. O Ministério dispõe de programas para ajudar estados e municípios a atingirem as metas dispostas nos seus planos.<sup>39</sup>

Diante disso, a LDB procura integrar o Brasil num sistema único de educação, contemplando a pluralidade brasileira (como a religiosa e étnica), enfocando em

---

<sup>37</sup> BRASIL, 1996.

<sup>38</sup> BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. S/d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2016.

<sup>39</sup> BRASIL. *Plano Nacional de Educação: trabalhando juntos*. S/d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/trabalhando-juntos>. Acesso em 20 jul. 2016.

necessidades especiais (como a inclusão), além de aspectos curriculares de cada fase (desde a educação infantil) e de aspectos sobre a gestão escolar. É de responsabilidade da família e do Estado o dever de orientar a criança em seu percurso sócio-educacional. A LDB é bastante clara a esse respeito:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>40</sup>

A preocupação é com a formação de indivíduos em diferentes espaços como a família, a escola, a sociedade civil, desde a educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade.<sup>41</sup>

As crianças até seis anos têm direito ao trabalho pedagógico. Afinal, como bem sinaliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “[...] a Educação Infantil é considerada a primeira etapa básica (título V, capítulo II, seção II, art.29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade”.<sup>42</sup>

Prossegue o documento afirmando que a criança é um sujeito social e histórico, como todo ser humano, que faz parte da organização familiar, inserida na sociedade. Como tal,

É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também marca. A criança tem família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar de multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições.<sup>43</sup>

A Educação Infantil acolhe a criança no início da sua vida escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>44</sup> enfatizam, na seção um, que a Educação Infantil

---

<sup>40</sup> BRASIL, 1996.

<sup>41</sup> BRASIL, 1996.

<sup>42</sup> BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 15 jul. 2016. p. 11.

<sup>43</sup> BRASIL, 1998, p. 11.

<sup>44</sup> Está em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é descrever os conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. Essa é uma exigência da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais

desenvolve nas crianças os aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando as ações da família e da sociedade. Devem ser considerados os contextos socioculturais, econômicos e étnicos. É um momento importante porque envolve a curiosidade.<sup>45</sup>

O ensino fundamental, por sua vez, com nove anos, no parágrafo único do artigo 23, menciona que:

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar e educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.<sup>46</sup>

Entre os objetivos, estão elencados no artigo 24:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;  
 II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;  
 III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;  
 IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
 V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.<sup>47</sup>

Esses objetivos, para serem alcançados, além do trabalho em conjunto, do Estado, da sociedade e da família, necessita que a gestão da escola seja eficiente no sentido de proporcionar o desenvolvimento de tais objetivos. A LDB identifica as atribuições da equipe gestora como sendo, a partir do artigo 12:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do

---

Gerais da Educação Básica, do Plano Nacional de Educação com o objetivo de constituir um avanço na construção da qualidade da educação. (BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2016).

<sup>45</sup> BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº 20/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192). Acesso em 21 jul. 2016.

<sup>46</sup> BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 16 jul. 2016.

<sup>47</sup> BRASIL, 2010.

plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.<sup>48</sup>

O professor, por sua vez, está incumbido, a partir do artigo 13, de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, além de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Faz parte de a sua função zelar pela aprendizagem dos alunos, recuperar alunos de menor rendimento com estratégias específicas, cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos. Para isso, deve participar integralmente do planejamento, da avaliação e do desenvolvimento profissional e, por fim, integrar escola, famílias e comunidade.<sup>49</sup>

Considerando essas atribuições legais garantidas à equipe gestora e aos docentes, reconhece-se que na escola não pode haver trabalho isolado, muito menos vertical, uma vez que as aprendizagens são horizontais e contínuas, numa perspectiva colaborativa e não autoritária. Também se identifica que a legislação ratifica a necessidade de um trabalho pedagógico e administrativo articulado às famílias e à comunidade que integram a escola, num processo que valoriza a cultura e as características do contexto em que vivem os sujeitos que fazem a escola.

Importante destacar, ainda, que a LDB orienta e legisla sobre as religiões e religiosidades, com o ensino religioso. Uma discussão delicada, uma vez que envolve a confessionalidades. Pode-se traçar um paralelo com a discussão atual sobre o debate ideológico, de ser (ou de dever ser) a escola partidária ou não. Follmann, defende o diálogo inter-religioso<sup>50</sup>, que ultrapasse as fronteiras da discussão entre religiões e que seja capaz de “colocar as identidades religiosas em diálogo”.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> BRASIL, 1996.

<sup>49</sup> BRASIL, 1996.

<sup>50</sup> O Ensino Religioso é contemplado na Base Nacional Comum Curricular, uma vez que “Os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural, fontes a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações.” (BRASIL, 2016, p. 168).

<sup>51</sup> FOLLMANN, J. I. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 13.



A inclusão também é destacada na LDB, abrindo perspectivas para as crianças antes deixadas à margem. As principais dificuldades que impedem a operacionalização da inclusão no ambiente são, segundo Schlünzen,

[...] a falta de formação e preparo do professor; a necessidade de mudança na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo educacional; a falta de critério para selecionar os professores que venham a atuar com esses alunos, sem considerar sua vocação ou histórico de vida; a prática do professor, que geralmente busca atender à dificuldade do aluno e não explorar sua potencialidade; a falta de preparo dos próprios alunos da sala para receber um aluno especial; a falta de adaptação na estrutura física do ambiente.<sup>52</sup>

Assim, a educação básica, da infantil à fundamental, a partir da integração em torno de um sistema único de educação, é um fato e se dá de forma coerente com as necessidades brasileiras. Ainda que a aprovação da LDB tenha sido em 1996, muitas já foram as emendas e alterações. Mostra-se dinâmica, contemplando as mudanças da sociedade. Também se mostra preocupada com a pluralidade brasileira, buscando igualdades, dando vez às minorias antes “esquecidas”.

#### 1.4 Ética e educação no Brasil

Relacionar ética e educação remetem a perguntas como: o que é certo ou errado na educação? Qual a base para uma educação ética? Na verdade, ao se falar em educação, não se deveria *precisar* falar em ética, ou da necessidade da ética na educação. Por se tratar de um tema tão importante para a sociedade, que diz respeito à formação, ao aprendizado, à pesquisa, à ciência, aos comportamentos, a ética já está pressuposta na educação.

Ao analisar a LDB, por exemplo, com sua preocupação com as igualdades, com o acesso universal, dialogando com temas que levam a posicionamentos ideológicos, políticos e religiosos, acaba por demonstrar aquilo que se pode chamar de politicamente correta. Em outras palavras, a LDB quer contemplar o todo, dando vez e voz a todas as pessoas.

---

<sup>52</sup> SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). *Integração das tecnologias na educação*. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 17 jul. 2016. p. 81.

Assim, em relação às questões éticas, há dois fatores que podemos considerar: a) a ética na produção de saberes e o quanto a LDB possibilita essa produção; e b) a ética por parte daquelas pessoas que decidem sobre os recursos para o desenvolvimento da educação e a aprovação de leis que inserem as novas demandas da sociedade pluricultural.

No que tange à produção de saberes, é bem verdade que muitos temas são polêmicos, como, por exemplo, em relação à sexualidade e à própria religiosidade/ensino religioso. Viviane Klaus aponta que muitos saberes têm sido negados e silenciados nos currículos escolares.

Cabe, portanto, perguntar: que tipo de sujeitos a escola quer formar? Quais representações de gênero, raça, etnia, classe social, têm tido espaço na escola? Que relações podem ser estabelecidas entre currículo escolar e cotidiano da comunidade na qual a escola está inserida?<sup>53</sup>

No entanto, a sociedade permanece em debate e a LDB exige tal debate ao enfatizar o pluralismo de ideias. A escola moderna exige na contemporaneidade as leituras e contextualizações constantes. A ética na contemporaneidade, em relação à educação, deve ser uma ética que acompanha as novidades dos novos tempos e que contempla os saberes e as minorias negadas.

Para relacionar ética com educação importa conhecer o contexto, a cultura. Isso implica na constante formação docente, também prevista na LDB.

Importa saber o *télos* da educação na sociedade, para usar expressão de Aristóteles. O *télos*, segundo Aristóteles, é propósito, o objetivo da prática social em questão.<sup>54</sup> Ou seja, qual o *télos* da educação, o objetivo ou o propósito da educação.

Santos, Esteves e Gonçalves ponderam que:

Para Aristóteles a Educação é um processo de melhoramento da natureza humana. Para ele o indivíduo não nasce pronto, ele se constrói na relação com o outro. As relações humanas devem ser orientadas pela Ética, a fim de que os indivíduos que convivem juntos sejam virtuosos. Nesse sentido, a Política norte a vida humana na dependência da Ética e da educação. O homem para Aristóteles, que é por natureza político, é um homem cultivado por meio de uma educação virtuosa. Ética, política e educação norteiam a

---

<sup>53</sup> KLAUS, Viviane. A constituição da escola moderna e o processo de exclusão das diferentes culturas. In: Witzke, Dilcei L. et. al. *Entre o sonho e a realidade*. São Leopoldo: Oikos, 2007. p. 100-101.

<sup>54</sup> SANDEL, Michael J. Quem merece o que: Aristóteles. In: SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

vida humana para que ela seja feliz.<sup>55</sup>

A partir de Aristóteles, o *télos* da sociedade é o viver bem, é o ser feliz.<sup>56</sup>

Aristóteles tinha o desafio de apresentar que o objetivo da educação, da ética e da política era fazer o homem agir em função de um fim bom. Tendo esse *télos*, educação-ética-política, o projeto aristotélico de cultivar o homem torna-se um projeto antropológico, pois, educa-se o homem, melhora a sua natureza em função do seu agir, da sua ação. Dessa maneira, a antropologia aristotélica apresenta o homem como aquele que carece de formação e como aquele se realiza, que se revela, na ação.<sup>57</sup>

A LDB, com suas diretrizes, de certa forma define o *télos* da educação para o Brasil. As diretrizes são o *télos*, expostas no artigo primeiro. Importa colocá-la em prática e ter as condições fornecidas por quem decide os recursos e aprova as leis pelas novas exigências da sociedade moderna.

Rita Célia Magalhães Torreón conclui que:

A educação é sem fim, ela é um *télos*, ela é inconclusa, não se constitui obra. Quando se trata de educação é preciso aguentar firme, pois sempre há motivos para novas descobertas. No vigor de sua constituição ontológica, o homem arde no desejo de conhecer.<sup>58</sup>

A educação sem fim mencionada por Magalhães é uma educação em diálogo constante. Na visão de Nadja Hermann,

A educação, desde sempre, se inscreveu sob o *télos* do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas tem uma exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa. Ou seja, a recuperação da educação, enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política, se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> SANTOS, Lenilson A. ESTEVES, Júlio Cesar R. GONÇALVES, Carolina Fragoso. Ética, política e educação em Aristóteles. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Niterói, ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012. p. 1. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20%20CONITER/GT18%20Acesso%20%E0%20justi%E7a,%20direitos%20humanos%20e%20cidadania/%C9TICA,%20POL%CDTICA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20EM%20ARIST%D3TELES%20-%20Trabalho%20completo.pdf>. Acesso em 16 jul. 2016.

<sup>56</sup> SANDEL, 2015.

<sup>57</sup> SANTOS; ESTEVES; GONÇALVES, 2012, p. 18.

<sup>58</sup> TORREÓN, Rita Célia Magalhães. *Nas asas da borboleta: a filosofia de Bergson e a educação*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 327.

<sup>59</sup> HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 81.

Esse entendimento é essencial quando se trata da ética para com a educação, para o seu desenvolvimento e a aprovação de leis que inserem as novas demandas da sociedade pluricultural. As diretrizes, em prática, possibilitam que a pessoa docente, bem remunerada e reconhecida, esteja sempre atualizada nos temas caros à sociedade, como sexualidade e ensino religioso.

É preciso que as pessoas que detêm o poder político entendam o processo educativo, como o proposto por Aristóteles.

O processo educativo aristotélico demonstra a sua preocupação com a maneira e os meios que permitem ao homem alcançar a virtude. Trata-se de um processo de melhoramento da natureza, um processo que visa formar o homem para ser mais que um animal de *lógos*, pois, este processo visa colocar o homem na responsabilidade de atingir o alvo de sua vida, a felicidade.<sup>60</sup>

A responsabilidade do poder decisório está em manter a vida íntegra. A partir de Paul Ricoeur, Mário Sérgio Cortella fala das instituições justas, “[...] aquelas que ajudam a tornar a vida boa para todas e todos. Se uma instituição – seja ela família, governo, mídia, sindicato, igreja, escola – não atua na direção de uma vida boa para todas e todos, não é uma instituição justa.”<sup>61</sup> Por isso conclui que há que se fazer o bem, que “é tornar a vida boa para todas e todos, e isso vale na instituição em que se está, com audácia e esperança”.<sup>62</sup>

Carlos Rodrigues Brandão questiona justamente essa questão do poder de decidir acerca da educação, quando se dá fora do controle comunitário: “Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante?”<sup>63</sup>

E responde enfaticamente: “[...] a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> SANTOS; ESTEVES; GONÇALVES, 2012, p. 20.

<sup>61</sup> CORTELLA, 2015, p. 14.

<sup>62</sup> CORTELLA, 2015, p. 14.

<sup>63</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 48.

<sup>64</sup> BRANDÃO, 2007, p. 48.

Por isso há que se lutar sempre, convocando a sociedade para o diálogo, usando das ferramentas que a tecnologia hoje disponibiliza para uma realização mais efetiva e democrática.

Saber da educação no Brasil, a partir da LDB, permite relacionar com democracia (o governo do povo, povo enquanto cultura) e com a ética (o dever ser, de como deveria ser a educação). Democracia e educação são objetos de estudo do capítulo seguinte.

## 2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

A democracia é uma das formas de governo, cujo conceito tem sua formulação direcionada para a política, enquanto regime de governo. Numa sociedade democrática, seus preceitos estão impregnados nas diversas instituições do Estado Democrático, como é o caso da República Federativa do Brasil. Assim, está diretamente relacionada à educação, à execução do sistema educacional. Por isso, a necessidade de se relacionar os conceitos de democracia com a educação e seus sistemas de execução.

### 2.1 Reflexões acerca da democracia

A democracia é uma das três formas de governo mais antiga. Heródoto disse que um governo de um homem só pode dar a ele o poder de fazer o que quiser, sem dar satisfação a ninguém; o governo do povo é para ele, o melhor, pois todos são iguais. Mas este tende a degenerar-se e tornar-se desenfreada demagogia, menciona Abbagnano.<sup>65</sup> Platão, por sua vez,

[...] distinguiu três formas de regime político: G. de um só, G. de poucos e G. de muitos; essas formas, segundo sejam regidas por leis ou desprovidas de leis, motivam respectivamente o G. régio ou tirania, a aristocracia ou oligarquia e as duas formas da democracia, a regida por leis e a demagógica.<sup>66</sup>

Chama a atenção que ambos colocam a democracia com um fim possível demagógico, uma vez que demagogia é, segundo o dicionário Houaiss, a hegemonia política das facções populares e, num uso pejorativo,

[...] o poder de natureza tirânica ou imoral exercido em nome das multidões [...]; ação que se utiliza do apoio popular para conquista ambiciosa ou corrupta de poder; [...] o discurso usado para esta finalidade [...] ação ou discurso que simula virtude com objetivos escusos.<sup>67</sup>

Jacourt destaca que a democracia é uma das formas mais simples de governo, quando o povo detém a soberania.

---

<sup>65</sup> ABBAGNANO, 1988.

<sup>66</sup> ABBAGNANO, 1988, p. 487.

<sup>67</sup> HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 3.0. Curitiba: Positivo, 2009. s/p.

Embora não pense que a democracia seja a forma mais cômoda e mais estável de governo; embora esteja persuadido de que ela não é vantajosa para os grandes estados, creio todavia que ela é uma das formas mais antigas, entre as nações que adotam como justa a seguinte máxima: “que aquilo que interessa a todos os membros da sociedade seja administrado por todos em comum”.<sup>68</sup>

Locke menciona que os indivíduos, ao se reunirem pela primeira vez em sociedade, o poder comunitário está na mão da maioria, que se utiliza deste poder para fazer as leis para a comunidade e cuidar para que sejam cumpridas.

[...] neste caso, a forma de governo é uma democracia perfeita; mas ela pode também colocar o poder de fazer as leis nas mãos de um grupo selecionado de homens, e de seus herdeiros ou sucessores, e então trata-se de uma oligarquia; pode também colocá-lo nas mãos de um só homem, o que vem a ser uma monarquia; se ela o entrega a este homem e a seus herdeiros, é uma monarquia hereditária; se o entrega a ele apenas em vida, e após sua morte retorna a ela o poder exclusivo de nomear um sucessor, é uma monarquia eletiva.<sup>69</sup>

Assim, mesmo a democracia não se apresenta como uma forma de governo ideal. Abbagnano disserta de forma semelhante a Locke mencionando que numa monarquia um rei pode delegar funções, não concentrando o poder em suas mãos, assim como uma democracia também pode ter um governo despótico. Aludindo a Hobbes, a questão está na diversidade das pessoas a quem é confiado o poder.<sup>70</sup> Conclui Abbagnano mencionando que

A experiência histórica do mundo moderno e contemporâneo mostrou que a liberdade e o bem-estar dos cidadãos não dependem da forma de G., mas da participação que os G. oferecem aos cidadãos na formação da vontade estatal e da presteza com que eles são capazes de modificar e de retificar suas diretrizes políticas e suas técnicas administrativas.<sup>71</sup>

A questão na democracia está na busca pelo bem comum. “Além disso, as democracias elevam os espíritos, porque mostram o caminho das honras e da glória mais aberto a todos os cidadãos [...]”.<sup>72</sup> Porém, há uma ambiguidade muitas vezes despercebida. Jacourt explica que, assim como o povo é soberano, o é mediante

<sup>68</sup> JACOURT, Chevalier de. Democracia. In: DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da Enciclopédia*. São Paulo: Unesp, 2006. p. 57.

<sup>69</sup> LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre Governo Civil e outros escritos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 160

<sup>70</sup> ABBAGNANO, 1988, p. 487.

<sup>71</sup> ABBAGNANO, 1988, p. 487-488.

<sup>72</sup> JACOURT, 2006, p. 58.

seu sufrágio, mas se torna súdito quando a assembleia, segundo as leis, é quem decide.<sup>73</sup>

Há que se contemplar a ambiguidade, defendem Míguez, Rieger e Sung.<sup>74</sup> Isso porque a força da democracia está em reconhecer que nunca poderá cobrir tudo. Analisando a política capitalista, os autores lançam uma incoerência contemporânea pertinente: os mesmos que propõem um sistema baseado na liberdade (como livre mercado) impõem limites ao decretarem que somente o seu sistema é válido. A democracia não é isso, essa liberdade, mas aquela que contempla vários sistemas e possibilidades.

Jacourt conclui que:

Seria uma coisa bem boa se o governo popular pudesse conservar o amor pela virtude, a execução das leis, os costumes e a frugalidade. Se pudesse evitar os dois excessos, entendo por excessos o espírito da desigualdade que leva à aristocracia e o espírito de igualdade extrema que leva ao despotismo de um só. [...] É o destino deste governo admirável em seu princípio de quase infalivelmente tornar-se a presa da ambição de alguns cidadãos, ou da ambição de estrangeiros, e de passar assim de uma liberdade preciosa para a maior servidão.<sup>75</sup>

Assim, a democracia na sua essência é algo a ser sempre almejado, mas que sua conquista plena pode ser utópica. Isto não significa abandoná-la, mas sim aperfeiçoá-la e debatê-la para mantê-la sempre em alerta contra possíveis afrontas à liberdade. Nesse debate, também, há que se contextualizar a sociedade permanentemente, ainda mais em tempos de globalização, de comunicação instantânea, de valores passageiros de uma sociedade líquida.<sup>76</sup>

Paulo Freire exorta que essa globalização se apresenta inexorável, no sentido de parecer infalível e inflexível. Sentencia que “não há o que fazer contra ela senão esperar, quase magicamente, que a democracia, que ela vem arruinando, se refaça em tempo de deter sua ação destruidora”.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> JACOURT, 2006, p. 58ss.

<sup>74</sup> MÍGUEZ, Néstor; RIEGER, Joerg; SUNG, Jung Mo. *Para além do espírito do Império: novas perspectivas em política e religião*. São Paulo: Paulinas, 2012.

<sup>75</sup> JACOURT, 2006, p. 64.

<sup>76</sup> Sobre esta sociedade (de valores) líquida versa Zygmunt Bauman, em contraste a uma sociedade (de valores) sólida. Segundo Bauman, a sociedade carece de valores. Na verdade, pode-se dizer, em tempos de mutações constantes, os valores acabam por não conseguirem se estabelecer. BAUMAN, Zygmunt. *Sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

<sup>77</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 59. Disponível em: [http://minhateca.com.br/filipe.guidos/Livros/Pensadores/FREIRE\\*2c+Paulo\\*3b+Pedagogia+da+Indigna\\*c3\\*a7\\*c3\\*a3o,510937561.pdf](http://minhateca.com.br/filipe.guidos/Livros/Pensadores/FREIRE*2c+Paulo*3b+Pedagogia+da+Indigna*c3*a7*c3*a3o,510937561.pdf). Acesso em 30 jul. 2016.



Moisés<sup>78</sup>, em estudo sobre o significado de democracia para os brasileiros, conclui que a maior parte dos brasileiros consegue definir a democracia como o princípio de liberdade e como os procedimentos e estruturas institucionais. Essas definições distinguem o regime democrático de suas alternativas concorrentes.<sup>79</sup> Mais adiante pondera ainda o autor que essas duas dimensões, as mais importantes do conceito de democracia,

[...] são determinadas basicamente por valores e outros fatores políticos, como a avaliação da situação da corrupção e das instituições em geral, a escolaridade e a influência das informações transmitidas pela mídia. Da perspectiva da abordagem da qualidade da democracia isso significa que, no Brasil, a democracia é vista sim como expressão de procedimentos institucionais - a exemplo da participação em eleições, mas ao mesmo tempo como uma construção referida também a princípios e valores do regime, como as liberdades, que distinguem claramente o processo democrático das alternativas autoritárias.<sup>80</sup>

Tais menções são importantes para compreendermos a percepção do que é democracia para os brasileiros em relação à educação. O funcionamento de uma educação democrática exige o envolvimento público com as instituições educacionais e o acompanhamento dos cidadãos.

## 2.2 Democracia e Educação

Segundo Hannah Arendt,<sup>81</sup> a crise da modernidade é a crise da educação. A sociedade acaba por ter acesso a uma educação que não atende às suas especificidades culturais, sociais, econômicas, étnicas, de gênero, enfim, que contemple os diversos grupos sociais e as minorias. A educação é a responsável em fornecer os subsídios para a abordagem crítica da sociedade. Por isso, tornar a educação mais democrática e efetiva se faz urgente na atualidade. Mais do que nunca é preciso reconhecer que

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as

<sup>78</sup> MOISES, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. *Opin. Publica*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 269-309, Nov. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762010000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

<sup>79</sup> MOISÉS, 2010, p. 301.

<sup>80</sup> MOISÉS, 2010, p. 302.

<sup>81</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.<sup>82</sup>

A partir de Arendt, cabe indagar se a educação brasileira da modernidade supre às necessidades contemporâneas. Por outro lado, atinge o emocional ao questionar se o amor pelo mundo e pelas nossas crianças é o bastante.

José Luís Rebellato<sup>83</sup> defende a emergência de um novo paradigma para a educação, com uma opção ética libertadora, com valores de autonomia e dignidade, que exige uma democracia participativa. Rebellato fala especificamente de uma educação popular, por meio de movimentos sociais antisistêmicos.

O que se observa é que não se modificaram os imperativos dos últimos anos. Ao se analisar a sociedade que se configura, principalmente através dos estudos de Zygmunt Bauman<sup>84</sup>, sobre os valores que orientam os comportamentos sociais, a exclusão (perda do emprego, exclusão social, etc.), violência crescente, isolamento e a solidão, a educação necessita de maior participação da sociedade, de forma democrática.

John Dewey, importante filósofo norteamericano do século passado tido como reformador educacional, que pretendia transformar as escolas do país em instrumentos da democratização radical da sociedade, refletiu acerca da democracia e da educação e defendeu, segundo Robert Westbrook,

[...] que as pessoas conseguem realizar-se, utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar de sua comunidade; razão pela qual a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um “caráter” – conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma.<sup>85</sup>

Trata-se de uma concepção contrária ao individualismo como solução para os problemas, e por uma união das individualidades em prol de um projeto social maior. Assim, “[...] para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu

---

<sup>82</sup> ARENDT, 1997, p. 247.

<sup>83</sup> REBELLATO, José Luís. La Reflexión ética ante lo privado. Globalización educativo-cultural. Educación popular y construcción de la esperanza. In: SIDEKUM, Antonio (Org.). *Corredor de Ideias*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

<sup>84</sup> BAUMAN, 2011.

<sup>85</sup> WESTBROOK, Robert. John Dewey. In: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio (Org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 18-19.

espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa.”<sup>86</sup> Assim, para Dewey, a criança deve ser um membro da sociedade, ter consciência de seu pertencimento a essa sociedade.

John Dewey tem seus escritos há aproximadamente cem anos. E o que se observa, em relação à democracia, não traz muitas perspectivas de mudança. Sonia Montañó, a respeito das conferências de Bauman e Morin no ciclo de palestra *Fronteiras do Pensamento*, em 2011, sintetiza que:

O Estado não tem poder suficiente para manter todas as promessas que os Estados, 50 anos atrás, fizeram aos cidadãos. E essa foi a “era de ouro” da democracia. Nos 30 anos do pós-guerra, ocorreu uma proliferação e florescimento da democracia ideal. Agora, a democracia está em decadência. Cada vez menos pessoas estão realmente convencidas de que seja uma coisa boa. E têm dúvidas a respeito da qualidade da democracia. Isso porque o Estado relativamente sem poder consegue oferecer cada vez menos aos cidadãos. Ulrich Beck, um escritor bastante influente e sociólogo alemão, aponta que, na sociedade contemporânea, espera-se que os indivíduos encontrem individualmente, usando inteligência individual e recursos individuais, soluções individuais para problemas comuns e produzidos socialmente. “E, se esse for o caso, por que eu deveria me preocupar com os governos, por que eu deveria me preocupar com as eleições, por que eu deveria me preocupar com as democracias adequadas? Realmente, não há motivo. Esse é o perigo”, alertou Bauman.<sup>87</sup>

Não se trata de tarefa fácil, visto que a colonização ético-cultural que acontece na contemporaneidade se agarra no inconsciente coletivo. Molda a personalidade, os desejos e os projetos. Essa produção de novos valores se articula com uma negação da diversidade.<sup>88</sup>

Uma mudança de percepção da realidade e dos valores se faz necessária. Para tanto, precisamos de uma ética da autonomia e não de heteronomia, já que esta é autoritária. A autonomia reivindica o crescimento da liberdade, supõe audácia para criar significados e valores novos.<sup>89</sup>

Essa liberdade está em constante tensão com a autoridade, conforme Paulo Freire menciona:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço

<sup>86</sup> WESTBROOK, 2010, p. 20.

<sup>87</sup> MONTAÑO, Sonia. *A contemporaneidade na visão de Zygmunt Bauman e Edgar Morin. O caminho para o futuro da humanidade*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7865664-A-contemporaneidade-na-visao-de-zygmunt-bauman-e-edgar-morin.html>. Acesso em 10 jul. 2016.

<sup>88</sup> REBELLATO, 2000.

<sup>89</sup> SANDEL, 2015.

da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra.<sup>90</sup>

Freire ressalta que é a partir desse aprendizado que a liberdade e a autoridade “[...] se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades.”<sup>91</sup>

Assim como a tensão, a liberdade e a autoridade, há a incerteza. Morin,<sup>92</sup> na entrevista a Montañó, lembra-se de Rousseau para quem educar é ensinar a enfrentar os problemas da vida, aprendendo a enfrentar as incertezas, a vencer as armadilhas do conhecimento. Todos os indivíduos passam pelos mesmos problemas. Afinal, não é possível esquecer o outro. O que o outro faz, influencia a mim, na minha vida.

Por isso, podemos sempre voltar aos antigos, como Platão, que em “A República”, exaltou a educação de diversas formas. Em diálogo reproduzido entre Sócrates e Glauco, concluiu Sócrates que o governo da cidade deve ser exercido por homens “amadurecidos pela educação e a idade”.<sup>93</sup>

### 2.3 Democracia na Escola

Para a manutenção da democracia, Jacourt lembra que “Os antigos gregos, persuadidos da necessidade dos povos que viviam sob seu governo de serem educados na prática das virtudes necessárias à manutenção da democracia, estabeleceram instituições singulares para inspirar essas virtudes.”<sup>94</sup> Na educação dentro de um contexto democrático, portanto, há que se ensinar a democracia. Além

---

<sup>90</sup> FREIRE, 2000, p. 18.

<sup>91</sup> FREIRE, 2000, p. 18.

<sup>92</sup> MONTAÑO, 2011.

<sup>93</sup> PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-platc3a3o-a-republica.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

<sup>94</sup> JACOURT, 2006, p. 63.

de ensinar, aquele que ensina – e a instituição que está por trás deste que ensina e daquele que é ensinado – deve também praticar essa democracia.

Edgar Morin<sup>95</sup> apresenta ideias sobre a educação que podem parecer utópicas. Tais ideias são de difícil prática – porém, não impossível – não somente para o Brasil, mas para o mundo, uma vez que a tendência das políticas educacionais é priorizar cada vez mais a educação técnica, específica, em detrimento da formação de um ser humano mais amplo, ou completo, capaz de enfrentar os desafios dos tempos atuais.

Morin propõe a formação de cidadão polivalente, o contrário do que se verifica na prática, ou seja, tem acontecido uma robotização do ser humano, assim como Charles Chaplin já preconizava em seu filme *Tempos Modernos*. O autor fornece ferramentas concretas de como trabalhar na educação, a partir da condição humana. E quando fala em disciplinas, ressalta a transdisciplinaridade.<sup>96</sup>

Em seus sete saberes necessários à educação, no sétimo, sobre a ética do gênero humano, defende que o indivíduo, a sociedade e a espécie são coprodutores um do outro, meio e fim. Há uma interdependência entre eles e a base para uma ética do futuro, uma antropo-ética que compreende “[...] a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade.”<sup>97</sup>

Na transdisciplinaridade está a postura de reconhecimento de que “[...] não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca.”<sup>98</sup> D’Ambrósio explica que a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta quando se dá conta que não se pode atingir um conhecimento final. Por isso, há que se estar em permanente evolução, respeitando o outro. Conclui que o princípio essencial da transdisciplinaridade é: “[...]reconhecer as dimensões sensorial + mística + emocional + intuitiva + racional do conhecimento e a integridade mente + corpo +

---

<sup>95</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

<sup>96</sup> Por transdisciplinaridade compreende-se

<sup>97</sup> MORIN, 2011, p. 106.

<sup>98</sup> D’AMBRÓSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. *NUPEAT-IESA-UFG*, v.1, n.1, jan./jun, p.1–13, 2011, p. 11.

cosmos, dando suporte a um comportamento subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação.”<sup>99</sup>

Para tanto, prossegue Morin defendendo a democracia, já que sociedade e sociedade existem mutuamente:

A democracia favorece a relação rica e complexa indivíduo/sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente. A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. Diferentemente das sociedades democráticas que funcionam graças às liberdades individuais e à responsabilização dos indivíduos, as sociedades autoritárias ou totalitárias colonizam os indivíduos, que não são mais do que sujeitos; na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses, por outro, é responsável e solidário com sua cidade.<sup>100</sup>

Há os interesses do indivíduo na sociedade e, por conseguinte, as responsabilidades e a solidariedade para que o façam cidadão. E é a educação que “[...] deve conduzir à ‘antropo-ética’, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie.”<sup>101</sup>

Pedagogos e pedagogas, juntamente com o corpo docente, podem transformar a educação, fazendo do utópico o possível. Isso significa uma participação da comunidade das questões da escola. Para tanto, a gestão escolar deve estar aberta a isso. Cária e Santos mencionam que isto

[...] ainda é um devir, um grande desafio e um dos entraves à implantação da democracia na escola. Nesse processo, o gestor se destaca como líder e responsável pelo rompimento do paradigma tradicional da gestão conservadora da escola. [...] <sup>102</sup>

Por isso a importância do papel do gestor, afinal, é

[...] o responsável em implementar a democracia na escola pública. Ele deve proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, com a interação de todos na busca da realização de um trabalho

<sup>99</sup> D’AMBRÓSIO, 2011, p. 12.

<sup>100</sup> MORIN, 2011, p. 107.

<sup>101</sup> MORIN, 2011, p. 17.

<sup>102</sup> CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria, v. 3, n. 6, Jul./dez. 2014. p. 27.

pedagógico coletivo, construindo uma identidade própria para a escola com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos.<sup>103</sup>

Libâneo defende que:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.<sup>104</sup>

Trata-se de um trabalho conjunto, com vez e voz a todas as pessoas, ou seja, enaltecendo o princípio democrático. O futuro da humanidade depende da solidariedade entre os seres humanos. A sobrevivência do planeta Terra e dos seres que nele habitam é uma decisão justamente dos habitantes desta Terra. A sábia decisão pressupõe uma Educação eficiente, que contemple o ser humano no todo, enquanto indivíduo, enquanto integrante de uma sociedade e como parte de um meio-ambiente.

Sobre essa relação entre educação e democracia na escola, Pedro Demo defende que:

Nesta relação democrática não há que encobrir os riscos de abuso do poder, geralmente de cima, mas igualmente de baixo, quando se confundem meios e fins, exacerbam-se disputas, instala-se a competitividade desenfreada, ou, por compadrio, já nada se avalia. Democracia jamais prometeu acabar com o poder. Promete, isto sim, administrá-lo em função do bem comum, à medida que exerce severo controle democrático sobre os mandantes. Procedimento democrático no professor não quer dizer concessividade irresponsável (cada qual faz o que bem entende, não presta contas, não precisa revelar desempenho), populismo ou clientelismo. No aluno não quer dizer nem, de um lado, curvar-se à autoridade do professor (este deve manter a autoridade sem ser autoritário), nem, de outro, praticar rebeldia inconsequente ou agressiva (a liberdade de cada um implica respeitar a liberdade dos outros).<sup>105</sup>

Assim, chega-se a dois pontos fundamentais a se tratar da democracia na escola: ela é necessária de ser ensinada, por um lado, como defendeu Morin, bem

---

<sup>103</sup> CÁRIA; SANTOS, 2014, p. 34.

<sup>104</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 344.

<sup>105</sup> DEMO, Pedro. *Avaliação e Democracia*. Brasília: UnB, 2003. s/p. Disponível em: [https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK\\_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg](https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg). Acesso em 30 jul. 2016.

como também praticada dentro dos “muros” da escola, como apresenta Pedro Demo.

Cárias e Santos concluem, a esse respeito, que a

[...] educação orientada por princípios democráticos participativos no ensino público pode favorecer a melhoria da qualidade da educação. Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também é um processo de aprendizagem e podem favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos que possam ir ao encontro das aspirações populares e das novas exigências de convivência humana na contemporaneidade.<sup>106</sup>

Westbrook assinala que

A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática.<sup>107</sup>

Enfim, o professor, a professora tem papel fundamental, conforme aponta Gadotti.<sup>108</sup> Os educadores e as educadoras numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Por isso são imprescindíveis. O educador, a educadora devem ser sim pessoas reflexivas, mas também devem ser críticas.

É preciso que ele dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “insignare” (marcar com um sinal), significa. A reflexão deve, portanto, ser crítica.<sup>109</sup>

O êxito do ensino “[...] não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender” e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.”<sup>110</sup>

Celso dos Santos Vasconcelos defende que

A escola para o povo só tem sentido numa forma de organizar a sociedade.

<sup>106</sup> CÁRIA; SANTOS, 2014, p. 39.

<sup>107</sup> WESTBROOK, 2010, p. 20.

<sup>108</sup> GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

<sup>109</sup> GADOTTI, 2003, p. 38.

<sup>110</sup> GADOTTI, 2003, p. 41.



Não é possível fazer uma escola para todos, dentro de uma sociedade para alguns! A democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social, uma educação cidadã precisa ser uma educação de classe.<sup>111</sup>

Desta forma, acredita-se, a formação se dá para e pela cidadania. Estudar passa a ajudar a construir uma sociedade onde haja lugar para todos. “Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança.”<sup>112</sup>

Enfim, Gadotti defende que

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade.<sup>113</sup>

A adesão à construção de um projeto na (e para a) educação, não deve ser imposta e sim conquistada, por uma equipe coordenadora comprometida, com liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. A participação somente será efetiva se seus integrantes se sentirem parte envolvida no processo.

Garantir a voz e a capacidade de ação que sempre se viram aliados de participar do destino da educação no país, a luta por uma educação de qualidade para todos estará, de fato, dando um passo significativo rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, ética, justa e solidária.<sup>114</sup>

Ao considerar as pessoas e seu contexto, suas individualidades, seus grupos, e inserir na reflexão, a educação estará cumprindo o seu papel de instituição democrática no Brasil.

---

<sup>111</sup> VASCONCELOS apud GADOTTI, 2003, p. 68.

<sup>112</sup> GADOTTI, 2003, p. 74.

<sup>113</sup> GADOTTI, 2003, p. 72.

<sup>114</sup> GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) *Autonomia da escola: princípios e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 89.

## 2.4 Ética, democracia e teologia

A conservação da vida passa pela justiça social, pelo desenvolvimento econômico sustentável, pelas tolerâncias políticas e religiosas, pela liberdade cultural. Para este fim, Boff defende a criação de uma ética mundial, um *ethos*, entendido como sendo “[...] o conjunto de inspirações, dos valores e dos princípios que orientarão as relações humanas para com a natureza, para com a sociedade, para com as alteridades, para consigo mesmo e para com o sentido transcendente da existência: Deus”<sup>115</sup>

Porém, a pergunta que surge é como a ética, necessária como um valor fundamental, se aplicará numa sociedade multicultural, que faz elogio à diferença, o problema da alteridade, segundo Valcárcel.<sup>116</sup> Esse multiculturalismo deve se submeter, segundo a autora, ao conjunto de normas básicas formuladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou seja, os direitos humanos como princípios básicos.

Conclui a autora que:

Enfrentamos o desafio de poder assimilar as diferenças colocando-se todos sob uma lei comum, ou assar por conflitos sem precedentes que podem colocar em risco nossas formas políticas e nossos modos de vida. E somente a ética resultante de uma ideia comum de justiça, esta grande invenção, pode nos ajudar a enfrentar o desafio presente.<sup>117</sup>

Nesse multiculturalismo, o cuidado aparece como conceito-chave para a construção de uma ética mundial. Leonardo Boff fala do cuidado que significa “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato e [...] cura d’almas”.<sup>118</sup>

Trata-se do cuidado como essencial para enfrentar os três problemas globais, que suscitam a urgência de uma ética mundial, segundo Boff<sup>119</sup>, a saber: a crise social, a crise do sistema de trabalho e a crise ecológica. Segundo Boff, a crise social decorreria da enorme desigualdade na distribuição de riquezas; já a crise do sistema de trabalho, caracterizar-se-ia pelas novas formas de produção que cada vez mais substituem o trabalho humano pela máquina inteligente; e a crise

<sup>115</sup> BOFF, Leonardo. *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 20.

<sup>116</sup> VALCÁRCCEL, Amélia. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 19.

<sup>117</sup> VALCÁRCCEL, 2004, p. 37-38.

<sup>118</sup> BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 91.

<sup>119</sup> BOFF, 2003.

ecológica, decorreria da irresponsável atividade humana causadora de danos irreparáveis à biosfera, uma ameaça de desequilíbrio ecológico.

Boff menciona que o mundo tem enfrentado muitas crises, mas a mais grave de todas é a da ética em que os valores são defendidos pela acumulação de lucro e disputa de poder. Há a necessidade de se criar uma ética que possibilite condições de futuro e sustentabilidade, por meio de uma revolução ética mundial.

Para tal revolução global, far-se-ia necessária uma ideologia revolucionária global, com seus portadores sociais globais que tivessem tal articulação, coesão e tanto poder que fossem capazes de impor a todos. Ora, tal situação não é dada nem possivelmente dar-se-á aproximadamente. E os problemas gritam por um encaminhamento, pois sem ele poderemos ir ao encontro do pior.<sup>120</sup>

Como imperativos mínimos de uma ética mundial, Boff<sup>121</sup> destaca: a) Ética do Cuidado; b) Ética da solidariedade; c) Ética da responsabilidade; d) Ética do diálogo; e) Ética da com-paixão e da libertação; f) Ética holística. Tais imperativos são fundamentais à formação de uma ética mundial comum.

Novamente evoca-se a questão da alteridade<sup>122</sup> como fundamental para tais imperativos. No entanto, essa alteridade confronta-se com a moral individualista da modernidade na qual impera o interesse pelo particular/privado, pelos interesses pessoais e não públicos, ou seja, uma moral individualista resultado do sistema capitalista.<sup>123</sup>

A ética do sistema capitalista vive uma contradição: a miséria e a abundância. “A ética ficou reduzida à esfera privada e dissociada das esferas públicas que se apresentam como ‘eticamente neutras’”.<sup>124</sup> Ou seja, pode-se afirmar que as esferas públicas, que zelam pela maioria da humanidade, não têm uma ética a seguir como as esferas privadas, que seguem um conjunto de normas e princípios que levam a uma lógica da moral de princípios ou moral essencialista, que “[...] valem em si, independente do contexto e das consequências sobre os seres humanos”.<sup>125</sup>

<sup>120</sup> BOFF, 2003, p. 19.

<sup>121</sup> BOFF, 2003.

<sup>122</sup> Abbagnano (1998, p. 34) esclarece que alteridade, do latim *alteritas*, significa “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Pode-se dizer que significa reconhecer-se no outro, ainda que existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

<sup>123</sup> SUNG, Jung Mo; SILVA, J. C. da. *Conversando sobre Ética e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-117.

<sup>124</sup> SUNG; SILVA, 1999, p. 111.

<sup>125</sup> SUNG; SILVA, 1999, p. 111.

Sung e Silva defendem, dessa forma, uma ética da responsabilidade, em contraposição à moral individualista, que também deve ser solidária, ou seja, colocar-se no lugar do outro (excluído/oprimido), solidária coletiva, conforme está sendo expressa atualmente nos movimentos sociais em defesa dos mais fracos.

Leonardo Boff<sup>126</sup> não fala em moral individualista, mas em cidadania seletiva, que representa somente os setores beneficiados pela modernização. Trata-se, portanto, de uma cidadania restrita e excludente (esferas privadas), já que para os setores populares (esferas públicas) – pobres e oprimidos – cabe apenas uma cidadania menor, que espera do Estado e dos políticos a solução de seus problemas.

A cidadania seletiva, segundo Boff, é fruto do sistema neoliberal, de uma economia de mercado que favorece apenas àquelas pessoas que têm acesso às tecnologias de ponta – divisão em países ricos e minorias do terceiro mundo (fruto da moral individualista da modernidade). Trata-se de uma economia que desmonta o papel do Estado para que este não interfira nos interesses do capital privado, como regulador da economia. No entanto, por vezes, o Estado torna-se importante para o capital privado no sentido de “emprestar” dinheiro, a juros ridículos, para a compra das próprias estatais. Como o privado não investe nas áreas sociais – educação, alimentação, saúde, etc. -, juntamente com o Estado minimizado em seu poder, a cidadania seletiva tende a ser cada vez mais seletiva.

Não há como manter a integridade humana, da vida individual e coletiva. Essa integridade, segundo Mario Sérgio Cortella,

[...] é um fundamento ético que deve ser internalizado e praticado. Concepção e prática. Esses são dois polos que ajudam a compreender os conceitos de ética e de moral. São conceitos correlatos e conectados, mas não têm sentido idêntico, pois, enquanto ética é o conjunto de valores e princípios que orientam a minha conduta em sociedade, a moral é a prática desses valores na ação cotidiana.<sup>127</sup>

Enfim, a realidade está repleta de conflitos que atingem os indivíduos e, dessa forma, também dizem respeito à Igreja. Afinal, é missão da igreja, enfrentar essas crises assim como Cristo enfrentou.

---

<sup>126</sup> BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 56-63.

<sup>127</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 18.

Particularmente a teologia e, por sua vez, a ética cristã, tem nos ensinamentos de Jesus o exemplo de ética: “ele vivia o que ensinava”.<sup>128</sup> Em Jo 13.15 disse Jesus: “Porque eu vos dei o exemplo para que, como eu vos fiz, façais vós também”. A ética cristã é dividida em categorias: a formal (com princípios eternos), a relativa (estabelecida pela experiência humana) e a de valores (um meio termo das anteriores: são constantes e duradouros, mas não necessariamente eternos).<sup>129</sup>

Nesse contexto teológico, Dietrich Bonhoeffer<sup>130</sup> nos ajuda a entender a questão de uma ética relativa, que é resultado do afastamento do ser humano do Deus Criador. Este humano que se torna, na queda, um pequeno deus e antideus ao mesmo tempo, não se satisfaz em buscar o seu próprio caminho, tendo a necessidade de retorno à harmonia com o Criador. O ser humano pode viver de aparências, mas são exatamente estas que enfraquecem a ética.

Diante de um mundo multicultural, repleto de diversidade, há sempre que se atentar para a contextualização, ou seja, olhar o outro na sua individualidade e no seu contexto. Isso vale para a avaliação escolar e, inclusive, para o conselho de classe. Considerar cada aluno na sua particularidade, no seu individualismo, na sua relação com os outros para, então, relacionar com a aprendizagem. As diferenças propiciam a aprendizagem? As individualidades podem ser avaliadas por parâmetros universais?

O exercício da alteridade se mostra fundamental para que a integridade humana não seja afetada na avaliação no conselho de classe. Há que se ter o cuidado para com o outro, o cuidado ético, para que o exercício avaliativo contemple o ser humano na sua integralidade e não somente em questões pontuais.

---

<sup>128</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 396.

<sup>129</sup> CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 573-574.

<sup>130</sup> BONHOEFFER, Dietrich. Ética. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

### 3 CONSELHO DE CLASSE: ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICA

A ética e a democracia devem permear a sociedade como um todo. As ações éticas para uma democracia de fato são essenciais. Não é diferente em relação à educação, pensando-a na sua integralidade. Quando se reflete acerca da avaliação na educação, ética e democracia acabam por se mostrar fundamentais porque se trata de um momento de decisão no que tange ao futuro do aluno. Além disso, verifica-se que na avaliação e no conselho de classe há que se ter um cuidado especial, também, uma vez que são momentos em que a aprendizagem é colocada em xeque: o aluno aprendeu ou não? Como avaliá-lo? Todo aluno é igual?

O presente capítulo debate acerca dos conceitos de avaliação e conselho de classe para, em seguida, trazer estudo de caso a partir da observação e atuação do conselho de classe do IFPI – Instituto Federal do Piauí – Campus Parnaíba.

#### 3.1 Avaliação escolar: para além da “nota”

A avaliação escolar deve estar em permanente debate. As novidades da contemporaneidade são constantes, tanto culturais, como econômicas e sociais. Não há um molde capaz de colocar a todos sob os mesmos critérios, estáticos, sem avaliar contextos. Maria L. Hoffmann defende que a avaliação não necessita ser um processo fechado, mas pelo contrário, aberto, de acompanhamento.

O termo acompanhamento, conforme o entendemos, complementa ou não esse significado. Acompanhar pode ser definido por favorecer, não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo “ir além”.<sup>131</sup>

Camila R. M. Camillo afirma que a avaliação em voga na maioria das escolas decreta práticas classificatórias, acaba por eleger bons e ruins, além de tecer juízos de valores e estereótipos excludentes em seus alunos. Menciona ainda que:

---

<sup>131</sup> HOFFMANN, Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: Uma relação Dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf). p. 57. Acesso em 20 ago.. 2016.

As práticas avaliativas nos diferentes contextos disciplinares, seja em escolas de surdos ou em escolas denominadas regulares, significando a escola como uma maquinaria complexa onde a avaliação é um dispositivo pedagógico que tem o intuito de corrigir e normalizar os sujeitos que se encontram fora dos padrões de normalidade.<sup>132</sup>

A crítica de Camilo segue contundente ao poder que a avaliação confere ao professor/avaliador e às possíveis consequências. Destaca que as práticas de avaliação permitem, a partir dos dados dispostos, narrar os sujeitos. Porém, tais dados são na maioria, limitados ou superficiais que pouco dizem, de fato, sobre os alunos, sobre quem são, o que aprendem e se aprendem. A avaliação carrega consigo um poder, dado ao professor e este o exerce construindo narrativas sobre os sujeitos. Tais construções discursivas podem estar reduzidas a simples constatações, “[...] reforçando condutas inadequadas, pontuando “faltas” e, assim delimitando lugares a serem ocupados pelos sujeitos nos espaços escolares a fim de melhor corrigi-los e governa-los.”<sup>133</sup>

Pedro Demo discorre sobre essa questão do poder do professor/avaliador e de como o processo não é democrático. Como o poder está com o avaliador, nem sempre o avaliado consegue apresentar reação proporcional. A avaliação é tida como não possível de ser realizada adequadamente porque o ser humano é dotado de complexidade e sensibilidade subjetiva. Disto pode resultar alguma injustiça na avaliação.

Avaliações qualitativas podem ser muito superiores às quantitativas, bem como ainda mais farsantes, por conta de suas filigranas também insondáveis. É notória a contradição clássica: avaliadores detestam ser avaliados, nisto desfazendo sua própria condição de avaliar. Aparentemente, avaliar não seria procedimento democrático, porque ocorre pelo menos alguma imposição. Auto-avaliação também cabe, mas é a avaliação que tendencialmente menos avalia, podendo facilmente encobrir mazelas que deveriam ser detectadas. Avaliação dos avaliadores por parte dos avaliados é essencial, absolutamente lógica e justa, mas pode desandar em vingança. Por isso, avaliação é cercada de mitos por todos os lados. Mesmo assim é necessária, e pode ser democrática.<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. *Currículo e Avaliação: A diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 79.

<sup>133</sup> CAMILLO, 2009, p. 80.

<sup>134</sup> DEMO, Pedro. *Avaliação e democracia*. Brasília: UnB, 2003. s/p. Disponível em: [https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK\\_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg](https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg). Acesso em 20 ago. 2016.

A questão está em saber se o professor/avaliador usa o instrumento da avaliação para realizar aquilo que Camillo critica de forma consciente, ou acaba por fazê-lo porque a forma de avaliação assim o conduz. Independente da constatação, conclui-se que a avaliação deve ser refletida e debatida nessas questões cruciais, para que não se caia na armadilha de imaginar a escola como lugar de corrigir ou governar os alunos.

A avaliação deve, portanto, ser pensada juntamente com o “currículo”, uma vez que ele é:

[...] um dispositivo de fabricação dos sujeitos, pois está envolvido em processos de subjetivação. Pelo currículo, a escola molda o aluno que pretende formar – ou transformar. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos.<sup>135</sup>

Assim como o currículo deve considerar habilidades específicas e a individualidade de cada um, também a avaliação deve seguir essa direção. No entanto, a escola, segundo Acorsi,

Historicamente a escola tem sido caracterizada como um lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Um lugar onde o projeto moderno de educar aos sujeitos tirando-os de seu estado selvagem acontece através da escolarização. A escola inventa para si um tempo único – marcado de forma precisa pelo relógio – no qual todos devem se enquadrar, e para viabilizar esse objetivo, geometriza o espaço, determinando os lugares de cada sujeito. A escola disciplina, dociliza, normaliza os corpos, buscando uma maior produtividade do tempo em um lugar destinado à aprendizagem.<sup>136</sup>

A escola não pode normatizar e disciplinar (docilizar, para usar o termo de Acorsi). A escola deve estar atenta às diversidades e novidades. Conforme Alarcão,

[...] a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento. [...] a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. [...].<sup>137</sup>

A escola não pode se preocupar com modelos e padrões “ideais”, desconsiderando aqueles que não se “encaixam” de alguma forma a estas

<sup>135</sup> FORMOZO apud SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27.

<sup>136</sup> ACORSI, Roberta. *(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea*. 2007. (Dissertação de Mestrado). ULBRA, 2007. p. 53.

<sup>137</sup> ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83.



“normalizações”, como alunos com dificuldades de aprendizagem, com múltiplas reprovações, etc. A sociedade é composta de sujeitos diferentes e, desta forma, a escola pode acompanhar essa diversidade em seu currículo e na sua forma de avaliação.

Por isso, as práticas avaliativas não podem “classificar”. Conforme Esteban,

A avaliação classificatória que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de sua forma de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades.<sup>138</sup>

Assim, podem-se pôr em discussão as consequências sociais da reprovação e da repetência e, também, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso de outros.<sup>139</sup>

Demo defende que se deve “avaliar para promover”. Trata-se de compreender a avaliação como meio de garantir a aprendizagem do aluno, ou seja, cujo fim/objetivo é o aluno e sua aprendizagem. Assim, a avaliação não pode estar reservada somente aos momentos coletivos de avaliação, mas no cotidiano escolar, em cada atividade.

Por conta disso, não cabe encurtar ou deturpar a avaliação, colocando em seu lugar procedimentos ineptos, como meros relatórios dispersos, opiniões soltas, percepção superficial, ou simplesmente abandono de qualquer avaliação. É preciso avaliar rigorosamente, não para encurralar o aluno, mas para lhe garantir o direito de aprender. O professor precisa descobrir de imediato se seu aluno tem algum problema, para poder intervir prontamente. Os dados insinuam que a aprendizagem no Brasil é péssima, uma das menores do mundo. Há situações em que os alunos mostram desempenhos que se aproximam de zero, ainda que tenham 200 dias letivos. Ocorre que trocamos a aprendizagem por dias de aula, sobretudo por progressão automática. Este instrucionismo é avassalador e possivelmente o problema mais agudo em nossas escolas. Por isso mesmo, é essencial saber avaliar.<sup>140</sup>

---

<sup>138</sup> ESTEBAN, 2002 apud LEANDRO, Sandra Mara. *Família e escola na contemporaneidade: olhares sobre o desempenho escolar (in)suficiente*. 2010. (Trabalho de Conclusão). Curso de Pedagogia. Unisinos, 2010. p. 50.

<sup>139</sup> LEANDRO, 2010, p. 50.

<sup>140</sup> DEMO, 2003, s/p.

A avaliação precisa ser utilizada como “ferramenta”, não somente para atribuir “notas”, rotulando, inferiorizando, discriminando e classificando os alunos, mas também para auxiliar os professores em suas ações, afim de “suprir” tanto as necessidades estudantis, quanto também para aprimorar as suas práticas docentes, pois quando os “resultados” não são para a maioria, “satisfatórios”, é preciso “olhar”, principalmente, como as mesmas estão sendo “aplicadas”. E quando esse “exercício” não é realizado com esse propósito, acabam na grande maioria das vezes, ocorrendo reprovações e repetências demasiadas, podendo até mesmo, em muitos casos ocasionar tanto o fracasso escolar para alguns, como ainda a evasão escolar para outros.

Pertinente é a menção de Demo no que tange à nota:

Dentro do instrucionismo vigente, cabe ao aluno escutar aulas, tomar nota e fazer prova. É preciso entender o quanto este procedimento é inadequado, no fundo inútil. Aprender implica esforço reconstrutivo político, que privilegia atividades de pesquisa e elaboração própria, habilidade de argumentação com autonomia, saber pensar crítica e autocriticamente, produção inteligente de textos e materiais, participação ativa envolvente. É isto que precisamos avaliar, não a reprodução tacanha de conhecimento. [...] A nota pode melhorar muito se o avaliador justificar por escrito, sobretudo quando se trata de nota baixa: deveria aí revelar as principais dimensões qualitativas deficientes, com respectivas sugestões de melhoria. A nota, sendo maneira muito simplificada de avaliar, pode tornar-se simplista ao extremo, mas pode também ser artifício pertinente aproximativo, que permite manejar mais rapidamente as distâncias em jogo em termos de desempenho.<sup>141</sup>

A indagação que fica é essa: é possível avaliar a autonomia, a habilidade, a autocrítica, a participação/argumentação, a elaboração da pesquisa? Nossa escola está preparada para isso? Como proceder? O conselho de classe pode responder a essas indagações no momento em que avalia o aluno no todo, considerando as várias disciplinas. A questão está em saber se esse é o objetivo do conselho de classe.

### **3.2 Conselho de Classe**

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece, em seu artigo 13, que cabe aos docentes a avaliação e o desenvolvimento profissional. Porém, analisando o referido artigo no seu inteiro teor, não se pode apenas buscar a

---

<sup>141</sup> DEMO, 2003, p. 23.

menção da avaliação de forma isolada. O artigo é mais abrangente e determina que os docentes devam se incumbir de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.<sup>142</sup>

Compreende-se que a participação na proposta pedagógica, assim como a elaboração do plano de ensino, zelar pela aprendizagem, pensar na recuperação dos alunos, além de colaborar com as atividades da escola com a família e comunidade, fazem do professor um participante integral na vida do aluno. Isto faz com que o professor possa avaliar também de forma integral.

O conselho de classe é o momento em que todas as atribuições acima aparecem.. O conselho de classe está vinculado, segundo Pizoli, “[...] ao currículo, ao Projeto Político Pedagógico e colabora para a avaliação e recondução do processo ensinoaprendizagem”.<sup>143</sup> No entanto, historicamente, o conselho de classe “[...] cumpriu uma função aliada à culpabilização dos alunos que não conseguiam notas suficientes. A justificativa era sempre encontrada nos problemas comportamentais ou na falta de interesse movida pela pobreza da família ou da carência afetiva”.<sup>144</sup>

Nadal segue a crítica afirmando que “[...] muitas pesquisas vêm demonstrando que não raro o conselho atua de modo burocrático e na contramão de um projeto capaz de alinhar as práticas educativas escolares aos interesses

---

<sup>142</sup> BRASIL. *LEI Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20 ago. 2016.

<sup>143</sup> PIZOLI, Rita de Cássia. A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar. *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. p. 6916. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343\\_1498.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343_1498.pdf). Acesso em 30 ago. 2016.

<sup>144</sup> PIZOLI, 2009, p. 6912-6913.

sociais.”<sup>145</sup> Questiona “[...] as formas ritualizadas, os sentidos que envolvem o trabalho pedagógico de conselho de classe e se elas estão associadas à permanência das dificuldades”.<sup>146</sup>

Nadal define o conselho de classe como sendo

[...] uma instância avaliativa de natureza colegiada, instituída para que gestores, docentes, alunos e/ou famílias trabalhem coletivamente em torno dos resultados do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a democratização das práticas educativas na medida em que permite aproximar concepções, percepções e posicionamentos dos diferentes sujeitos (em especial dos alunos e suas famílias). Como momento avaliativo, permite descortinar dificuldades e contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões.<sup>147</sup>

Tavares e Szymanski levantam questionamentos pertinentes para a reflexão acerca do real sentido do conselho de classe:

[...] qual o verdadeiro sentido do Conselho de Classe, reprovar os alunos que não conseguiram as médias, aprovar os considerados “bons”, que atingiram o esperado, avaliar se o aluno foi bem ou mal comportado, sendo subjetivo muitas vezes? Reclamar das atitudes dos alunos em sala de aula? Afinal, onde está o verdadeiro significado da avaliação nesse momento? O que pode ser feito para melhorá-lo? Este não poderia ser o espaço para a discussão de ações de intervenção a serem tomadas para que o aluno consiga aprender? Enquanto avalia o aluno, o professor também avalia sua prática em sala de aula?<sup>148</sup>

Brum e Suze sintetizam o que podemos considerar como respostas às questões sobre o sentido e os procedimentos do conselho de classe. Primeiramente, o conselho de classe deve contar com a presença dos professores, alunos, pais, a coordenação pedagógica, direção, enfim, toda a comunidade escolar, sendo assim uma oportunidade de uma visão de conjunto do processo educacional da Escola. Em seguida, há que se apontar para as necessidades de mudanças em todos os

---

<sup>145</sup> NADAL, Beatriz Gomes. O conselho de classe no âmbito da gestão democrática do trabalho pedagógico. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012. p. 1. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2019d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2019d.pdf). Acesso em 19 ago. 2016.

<sup>146</sup> NADAL, 2012, p. 1.

<sup>147</sup> NADAL, 2012, p. 2.

<sup>148</sup> TAVARES, Maria do Carmo de Jesus Bernardo; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Conselho de classe: uma proposta de pesquisa. I Simpósio Nacional de Educação, XX Semana de Pedagogia, Unioeste, Cascavel, PR, 11 a 13 novembro de 2008. p. 2. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2070.pdf>. Acesso em 19 ago. 2016.

aspectos da Escola e não apenas os relativos aos alunos. Trata-se de não colocar o problema ou causa no aluno, mas de ver a escola como um todo. Por fim, destacam as autoras que o enfoque principal deve ser o processo educativo, não a “matematização” em notas ou em relatórios ou comentários individuais dos alunos. Há que se enxergar o coletivo.<sup>149</sup>

Concluem as autoras que a avaliação é um elemento que é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Envolve “[...] a atuação do professor, o desempenho do aluno e também os objetivos, a estrutura e o funcionamento da escola e do sistema de ensino. É algo bem mais amplo do que medir quantidade de conteúdos que o aluno aprendeu em determinado período.”<sup>150</sup>

Perrenoud defende que a avaliação deve ser mais complexa e contextualizada. E isso o conselho de classe deve levar em consideração no momento da avaliação. Defende Perrenoud que avaliar as competências deve ser forma séria e não com testes escritos, e que “São essenciais os problemas complexos e as tarefas contextualizadas, dentro de uma série de condições”.<sup>151</sup>

A própria LDB é enfática quando menciona em seu artigo 24, inciso V, letra a, que deve haver a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.<sup>152</sup>

Alerta Perrenoud para o lado humano no ensino e aprendizagem, na relação entre o educador e os educandos, que pode ser abalada devido a um sistema de avaliação preocupado com a nota final. Destaca que:

A principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor.<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> BRUM, Nara Ivone Leal de; SUZE, Adélia Juracy. *A supervisão escolar e o processo avaliativo do conselho de classe*. UNIFRA, Santa Maria, 2006. p. 9. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20SUPERVIS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em 15 ago. 2016.

<sup>150</sup> BRUM; SUZE, 2006, p. 9.

<sup>151</sup> PARRENOUD, Philippe. Construindo Competências: entrevista com Philippe Parrenoud. *Aprender Direito*. Dezembro de 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competncias-entrevista-com.html>. Acesso em 15 ago. 2016.

<sup>152</sup> BRASIL, 1996.

<sup>153</sup> PARRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002. p. 176.

Souza<sup>154</sup> segue a mesma linha defendendo que a avaliação deve ter seu sentido ampliado. Pode-se lembrar Pedro Demo, para quem avaliar deve ser para promover. Souza enfatiza que a avaliação deve ser uma alavanca para o progresso do aluno. Deve funcionar como um sistema de informação para alunos e professores sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem. Assim, segundo Souza, poderão ser detectadas dificuldades, falhas, reforço, etc. Dessa maneira, a avaliação adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação docente, valorizando-se os avanços e se perdendo o caráter de mero instrumento de seletividade.

O resultado da avaliação deve levar a uma continuidade e não ser um resultado estático. Jussara Hofmann defende que a avaliação só tem um objetivo.

APRENDIZAGEM. APRENDIZAGEM. APRENDIZAGEM. A expressão MEDIADORA, [...], tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno PARA MEDIAR, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. Avaliar não é observar se o aluno aprende.<sup>155</sup>

Assim, a avaliação da escola faz parte de um processo contínuo e integral, no qual o professor tem suas funções, e na avaliação observa as melhores estratégias e formas de avaliação. A avaliação é para promover o aprendizado e o crescimento tendo como parâmetro o próprio sujeito e seu contexto.

A avaliação é um instrumento regulador da autonomia dos atores escolares, conforme Perrenoud<sup>156</sup>, mas nem por isso significa controle das ações de cada ator educacional. A avaliação aplicada em seu sentido original possibilita o desenvolvimento de domínios práticos de ação e reflexão tanto aos alunos quanto aos professores e demais atores escolares. As escolas devem constantemente se interrogar sobre seus objetivos, suas metodologias, suas práticas de forma aberta, coletiva. Complemento afirmando que desta forma estará agindo de forma ética e democrática.

Pizoli aponta para a necessidade de reorganizar o conselho de classe

[...] em momentos de preparação e de execução, com ações distintas para professores, alunos e pais. Assim, o Conselho de classe desdobra-se em:

<sup>154</sup> SOUZA, Rosa Fátima de. *Escola e Currículo*. Curitiba: ISDE Brasil, 2008. p. 162.

<sup>155</sup> HOFFMAN, Jussara. Por uma mudança efetiva da avaliação. *Revista Direcional Educador*, São Paulo, out. 2005. s/p. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann>. Acesso em 04 ago. 2016.

<sup>156</sup> PARRENOUD, 2002.

pré-conselho, conselho e pós-conselho, centrando-se na reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento, a avaliação e a recuperação de estudos, contribuindo para que os problemas de aprendizagem sejam detectados e, a partir desse diagnóstico, serem encaminhadas ações que visem solucionar esses problemas e garantir a aprendizagem de todos [...].<sup>157</sup>

### Sugere Pizoli que

O Conselho de classe deve estar no movimento de totalidade de organização do trabalho pedagógico, sendo um dos componentes-chave desse processo, atuando como momento de decisões para a recondução da prática pedagógica está na base deste trabalho, que visa refletir sobre os caminhos que o Conselho de classe pode assumir para tornar-se um espaço emancipador.<sup>158</sup>

Nadal<sup>159</sup> considera o conselho de classe como sendo uma instância colegiada de gestão e defende a participação dos docentes, dos pedagogos, diretores, pais e alunos. Sugere duas modalidades para o conselho de classe:<sup>160</sup>

- a) pré-conselho: momento em que professores regentes/pedagogos e alunos realizam uma prévia das questões emergentes, relacionadas ao ensino e à aprendizagem.
- b) conselho de classe integrado: participação de diretores, pedagogos, professores e, facultativamente, alunos e pais por turma e/ou série. Trata-se de um

[...] espaço sistematizado e oficial para a discussão clara e aberta sobre os resultados do trabalho educativo, possibilitando a própria auto-avaliação institucional da escola, a definição de necessidades e processos de formação continuada, a reorganização dos planos de trabalho de todos os profissionais e a alteração da organização escolar como um todo.<sup>161</sup>

Pizoli<sup>162</sup> sugere um terceiro momento:

- c) pós-conselho: momento em que as mudanças sugeridas serão discutidas.

As sugestões podem levar à conclusão de que seja necessária uma reestruturação do planejamento, ou “[...] novos procedimentos metodológicos para o ensino dos conteúdos específicos, de cada área do conhecimento e, nesse sentido,

<sup>157</sup> PIZOLI, 2009, p. 6913.

<sup>158</sup> PIZOLI, 2009, p. 6913.

<sup>159</sup> NADAL, 2012, p. 3.

<sup>160</sup> NADAL, 2012, p. 4-11.

<sup>161</sup> NADAL, 2012, p. 5.

<sup>162</sup> PIZOLI, 2009.

surgiram muitos desafios relacionados à formação dos professores.”<sup>163</sup> Certamente, nos moldes atuais, a reestruturação do planejamento talvez seja mesmo necessária; porém, novos procedimentos metodológicos talvez não, pois caso a LDB fosse contemplada nos seus preceitos qualitativos, respeitando a individualidade de cada um.

### **3.3 O conselho de classe do IFPI, campus de Parnaíba**

#### **3.3.1 Regulamento do Conselho de Classe do IFPI**

O conselho de classe do IFPI, em seu regulamento, destaca que segue as determinações da LDB<sup>164</sup>, praticamente reproduzindo o artigo 14, inciso II, no que tange a

[...] uma nova perspectiva de planejamento participativo, possibilitando a autonomia das escolas em definir ações de cunho democrático através da participação da comunidade escolar. Mediante esse quadro, é fundamental aos seus agentes, responsáveis por toda dinâmica de desenvolvimento do projeto educativo da escola, buscar novos instrumentos que possam contemplar o processo ensino-aprendizagem dos discentes, bem como solicitar a participação dos pais, alunos e gestores para que todos possam compartilhar na tomada de decisões coletivamente e contribuir para uma melhor qualidade do ensino.<sup>165</sup>

A partir disso, defende a necessidade de uma nova dinâmica para o Conselho de Classe:

[...] possibilitando reflexões de cunho avaliativo dos conteúdos trabalhados, da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, aproveitamento acadêmico dos alunos, relações interpessoais (aluno-professor/aluno-aluno), desempenho e metodologia utilizada pelos professores, assim como a estrutura física e a administração geral da escola em prol da melhoria do ensino e da instituição escolar como um todo. É necessário construir uma nova possibilidade de planejamento participativo na escola, que tenha como foco as reais necessidades desveladas pelos agentes da escola.<sup>166</sup>

Menciona problemas enfrentados como evasão, baixo desempenho acadêmico, e transferências, o que levou à necessidade de “[...] buscar recursos que possam contemplar a qualidade de ensino, bem como uma melhor interatividade

---

<sup>163</sup> PIZOLI, 2009, p. 6918.

<sup>164</sup> BRASIL, 1996.

<sup>165</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Regulamento Conselho de Classe, dezembro 2012. p. 4.

<sup>166</sup> BRASIL, 2012, p. 4.



entre os servidores em geral, principalmente àqueles diretamente ligados à Diretoria de Ensino.”<sup>167</sup>

Pretende o IFPI que o Conselho de Classe redirecione as ações por parte da equipe de apoio pedagógico, dos coordenadores de curso, da diretoria de ensino e professores, com o objetivo de buscar caminhos para “questões relacionadas à aprendizagem, desempenho dos discentes nos aspectos qualitativos e quantitativos a partir de práticas reflexivas e avaliativas.”<sup>168</sup>

Enfatiza que com o conselho de classe pretende

[...] colocar em discussão e reflexão os pontos de dificuldade tanto do aluno quanto da própria instituição de ensino, buscando a reformulação das práticas escolares a partir da análise de dados de forma coletiva e participativa. Em outras palavras, o Conselho tem por objetivo realizar uma avaliação mais ampla do estudante e do próprio trabalho docente, favorecendo a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico.<sup>169</sup>

Percebe-se um diálogo entre o IFPI e a literatura pesquisada até o momento, ou seja, houve uma busca para definir e caracterizar o conselho de classe de forma mais abrangente, contemplando a todos os alunos em suas individualidades na aprendizagem e, inclusive, a própria instituição sendo colocada como em avaliação para buscar práticas mais eficientes.

Coloca como metas

- Mobilizar 100% dos representantes do Conselho de Classe no acompanhamento e monitoramento das ações e projetos educativos da escola;
- Consolidar ações que possibilitem a sensibilização de 100% dos docentes para o envolvimento no processo de avaliação, de autoavaliação e do planejamento de estratégias favoráveis a um melhor desempenho do aluno, bem como o seu desenvolvimento integral.<sup>170</sup>

E tem como objetivo geral constituir um conselho de classe que realmente contribua no “[...] (re)direcionamento de ações convergentes ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos alunos e, conseqüentemente, favorecer uma melhor formação técnica, humanista e científica.”<sup>171</sup>

Em seu rol de objetivos elenca ainda:

---

<sup>167</sup> BRASIL, 2012, p. 4.

<sup>168</sup> BRASIL, 2012, p. 4.

<sup>169</sup> BRASIL, 2012, p. 5.

<sup>170</sup> BRASIL, 2012, p. 5.

<sup>171</sup> BRASIL, 2012, p. 5.

- Socializar as ações subjacentes à implementação do Plano de Ação/Projeto Político Pedagógico de cada curso
- Possibilitar a inter-relação entre profissionais das diferentes instâncias e alunos, bem como entre série, turmas e cursos;
- Propiciar o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/turma;
- Analisar os indicadores que ocasionam o baixo e alto rendimento do aluno e da turma, levando em conta os fatores socioeconômicos, ambientais, familiares, pedagógicos e psicológicos para possíveis intervenções;
- Utilizar informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos;
- Tornar a avaliação da aprendizagem mais dinâmica e compreensiva;
- Sensibilizar o professor sobre a importância da autoavaliação contínua do seu trabalho, com vistas à revisão e ao aprimoramento do planejamento escolar;
- Redimensionar estratégias significativas a uma gestão democrática e participativa.<sup>172</sup>

Propõe uma avaliação direcionada não apenas ao aluno.

- 1) Não rotular o aluno, eliminar padrões preestabelecidos e promover condições para seu desenvolvimento;
- 2) Fazer observações concretas (cada professor confronta suas observações com as dos colegas);
- 3) Debater o aproveitamento de cada aluno e da classe como um todo, analisando as causas dos baixos ou altos rendimentos da turma;
- 4) Estabelecer o tipo de assistência especial para o aluno que não apresentou rendimento favorável;
- 5) Aperfeiçoar o trabalho diário do professor com o aluno, com subsídios emitidos pelo supervisor, pelo orientador educacional, pela direção, por trabalhos realizados e por colegas;
- 6) Orientar o aluno de como e para que estudar;
- 7) Orientar o aluno para se autoavaliar;
- 8) Analisar o currículo da escola em função de sua filosofia, desempenho do professor, rendimento da capacidade dos alunos, validade dos conteúdos trabalhados, equipamento e materiais disponíveis, grau em que estão sendo concretizados os objetivos (aspectos positivos e aspectos negativos);
- 9) Aferir a eficácia dos instrumentos utilizados pelos professores e em que aspectos precisam ser melhorados (estratégias de ensino, material, integração com a turma, integração dos alunos e etc.);
- 10) Conscientizar o professor de que a autoavaliação contínua de seu trabalho, com vistas ao planejamento, promove a aprendizagem mais eficiente do aluno.
- 11) Através de parecer descritivo, permitir à família e ao aluno uma visão clara de seu desempenho.<sup>173</sup>

Em seu regulamento menciona uma participação ampla da comunidade escolar no conselho de classe:<sup>174</sup> a) Diretoria de Ensino; b) Departamento/Coordenação de Eixo/área/curso; c) Membro da Coordenação

<sup>172</sup> BRASIL, 2012, p. 5-6.

<sup>173</sup> BRASIL, 2012, p. 8-9.

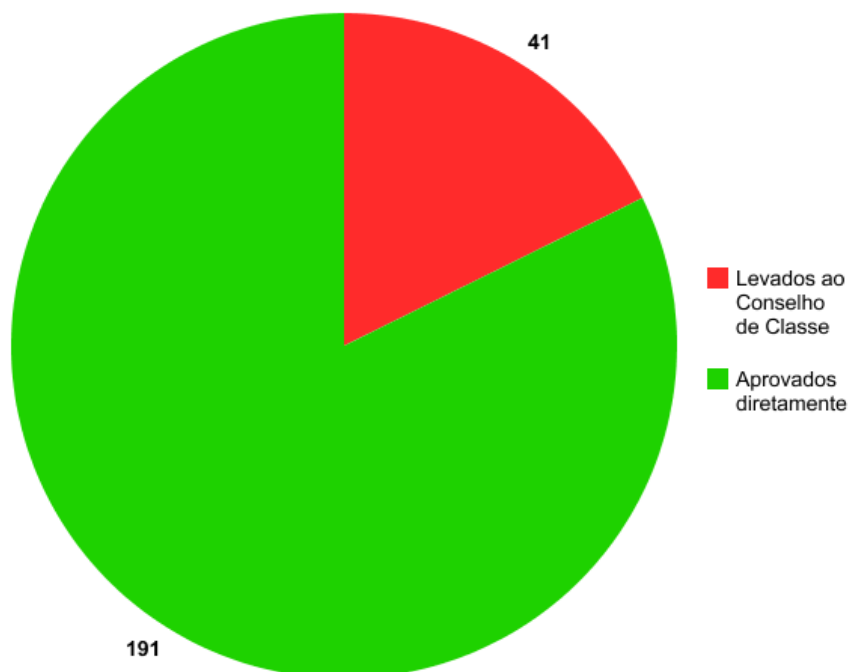
<sup>174</sup> BRASIL, 2012, p. 10.

Pedagógica; d) Psicólogo e/ou Assistente Social caso o campus disponha desses profissionais em seu quadro de servidores; e) Professores da Turma; f) Alunos Representantes. A ausência fica por conta de algum membro da família de algum aluno, como representante dos pais.

### 3.3.2 Identificando as práticas pedagógico-institucionais

O regulamento dá uma perspectiva interessante em relação à prática do conselho de classe. A fim de verificar na prática o procedimento, foram selecionadas sete turmas do ano de 2015, todas de cursos técnicos: três do primeiro ano, três do segundo e uma do terceiro ano, totalizando 232 alunos. Como professor da instituição, na condição de observador participante<sup>175</sup>, foi possível acesso aos documentos, quais sejam, as fichas de avaliação dos alunos levados ao conselho de classe e as respectivas atas.

Figura 1 – Total de alunos levados ao conselho



Fonte: o autor

Há que se mencionar que há a participação de todo o corpo docente das turmas avaliadas, bem como ainda a participação da psicopedagoga, da psicóloga e

---

<sup>175</sup> MINAYO, 2009, p. 71-72.

da assistente social. Não havia representante de alunos, conforme pede o regulamento do conselho de classe.<sup>176</sup>

A primeira turma de primeiro ano teve 54 alunos e 8 foram para o conselho. Destes, 6 foram aprovados e 2 reprovados. Na avaliação escrita os argumentos para a reprovação foram: rendimento não satisfatório ao longo do ano para um e para outro a não evolução e a não participação nas atividades da IFPI. Já para a aprovação, os critérios adotados foram: assiduidade, participação em atividades da IFPI e potencial para recuperação e acompanhamento.

A segunda turma de primeiro ano tem 49 alunos e 3 foram para o conselho, sendo apenas um reprovado pelos motivos: assiduidade, pouca participação em atividades e sem apresentar evolução durante o ano. Os aprovados, assim foram, pela participação nas atividades, na evolução demonstrada e na capacidade de recuperação. Chama a atenção que o professor da disciplina na qual um aluno reprovou não esteve presente no conselho “[...] e na ausência do professor da turma o parecer final foi APROVADO”.

A terceira turma tem 48 alunos e 12 foram levados ao conselho com o argumento de conhecimentos insuficientes. Destes, 3 foram reprovados pelos seguintes argumentos: brincou o ano inteiro, não demonstrou potencial de recuperação e não compareceu ao exame final. Chama a atenção que os 9 demais, apesar de apresentarem conhecimentos insuficientes, foram aprovados pelos membros do conselho pela capacidade apresentada nas demais disciplinas, sugerindo potencial de recuperação.

A primeira turma do segundo ano tem 29 alunos e 6 levados ao conselho de classe, sendo apenas um reprovado pelos motivos: desinteressada, muitas faltas e por já ter sido aprovada no anterior pelo conselho. Os aprovados assim foram pelo esforço, interesse e assiduidade.

A segunda turma do segundo ano tem 25 alunos e 7 levados ao conselho. Destes, dois foram reprovados pelos seguintes argumentos: péssimo rendimento, relaxamento, evidência de pouco estudo e pouca assiduidade. Os aprovados, assim foram, pela participação nas atividades, desempenho nos demais componentes curriculares e evolução na disciplina reprovada.

---

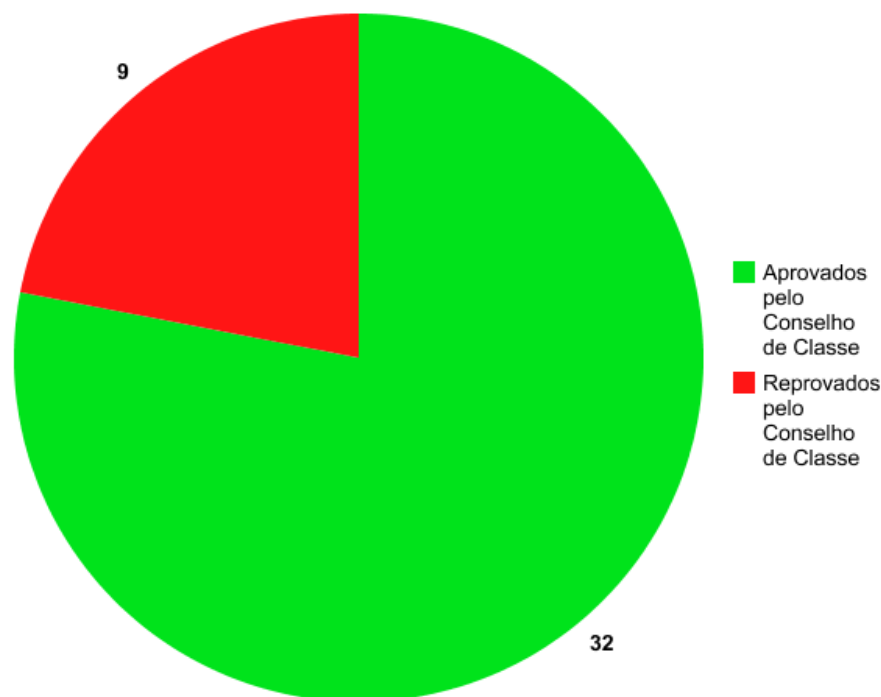
<sup>176</sup> BRASIL, 2012, p. 10.

A terceira turma do segundo ano tem 16 alunos e 5 foram ao conselho. Chama a atenção que se trata de um número expressivo, de quase um terço da turma. No entanto, todos foram aprovados pelo conselho pelos seguintes argumentos: participação em atividades do IFPI, interesse, esforço, assiduidade, visão empreendedora e evolução na disciplina que apresenta dificuldade.

Chama a atenção o número reduzido do terceiro ano, com apenas 11 alunos, sendo dois avaliados no conselho de classe devido à reprovação em disciplinas, mas aprovados pelo conselho, com o argumento de que houve evolução durante o ano e por apresentarem capacidade de recuperação.

De forma geral, houve a aprovação da ampla maioria levada ao conselho de classe.

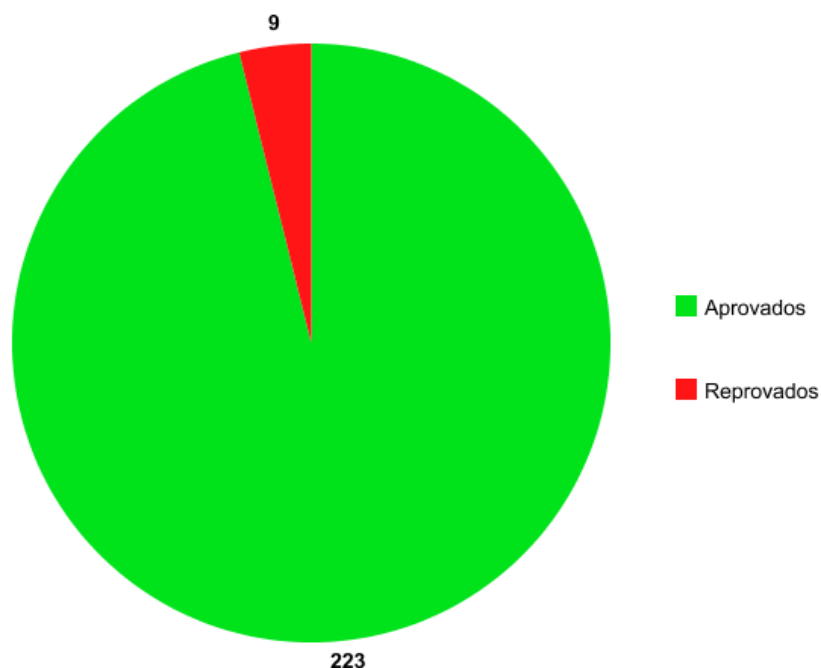
Figura 2 – Aprovados e reprovados pelo conselho de classe



Fonte: o autor

Abrindo o universo para o total de alunos, verifica-se um altíssimo índice de aprovação.

Figura 3 – Relação entre aprovados e reprovados



Fonte: o autor

Verifica-se que a preocupação com o fracasso escolar e o baixo desempenho acadêmico em disciplinas específicas não foram empecilho para a aprovação dos alunos, visto que foram considerados aspectos como evolução na disciplina com baixo desempenho. Houve uma preocupação com a avaliação do desempenho do aluno ao longo do ano.

Também a participação nas atividades diversas da instituição é um fator a ser considerado como importante porque envolve o aluno com a instituição de educação, despertando o interesse pela vida acadêmica em geral.

Conclui-se que, ainda que não haja a participação efetiva de representantes de alunos e de pais no conselho de classe (democrático na sua plenitude), ele se mostrou eficiente, uma vez que debateu caso a caso, analisando o perfil do aluno em todas as disciplinas e fora delas, nas atividades do IFPI. Desta forma, os alunos foram premiados pelo esforço e pela capacidade de recuperação, demonstrando que têm potencial de acompanhar as disciplinas.

Apenas um caso foi relatado de reprovação por falta de interesse de aluno que já havia sido aprovado pelo conselho em ano anterior, mas não demonstrou interesse na sequência.

Também se mostrou ético nas suas decisões, principalmente quando da ausência do professor da disciplina na qual o aluno reprovou e, por isso, o conselho acabou por aprovar o aluno. Ficou claro que o aluno foi aprovado por outros motivos também, mas o conselho se mostrou ético em registrar o fator ausência do professor como mais um motivo para aprovação.

## CONCLUSÃO

A reflexão constante é quase norma para a contemporaneidade em todos os níveis da vida do ser humano. Na educação não é diferente. As transformações são muito rápidas, com novidades surgidas a cada instante.

A mudança de valores na sociedade, conforme se verificou com Zygmunt Bauman e outros, isola o indivíduo cada vez mais e o deixa a mercê de frustrações, ou seja, mais vulnerável. Nesse contexto, a educação se mostra como fundamental para enfrentar os desafios e desenvolver a cidadania em cada indivíduo. A escola tem papel importante nesse desenvolvimento e acaba por se tornar referência em condutas futuras.

Assim, condutas éticas e democráticas na escola devem ser exercitadas à exaustão, tanto nas relações alunos com alunos, como alunos com professores, e entre toda a comunidade escolar.

Também a organização escolar deve estar pautada pela ética e democracia e, especificamente, no caso em questão, o conselho de classe, como aquele que analisa o aluno na sua integralidade, não pode deixar de usar os preceitos éticos e democráticos.

O conselho de classe é um tempo de tensão, tanto para alunos como para professores, enfim, para a comunidade escolar em geral. É o momento em que a ética individual deve dar lugar à ética da responsabilidade. É bem verdade, também, que o professor, na avaliação, tem o poder de narrar discursos, de fazer o recorte que “julga” necessário para realizar uma avaliação. No entanto, o conselho de classe pode inverter essa máxima no momento em que a avaliação individual perde poder para o olhar coletivo de todo o corpo avaliativo do conselho.

Assim, o conselho de classe tem o poder de tirar o peso do professor avaliador individual, uma vez que os demais professores trazem a sua avaliação e é possível realizar uma avaliação a partir de vários olhares. Isso não significa desmerecimento do professor, pelo contrário: ciente da sua importância no todo, ele contribui para uma avaliação mais justa, completa, democrática e ética.

Pedro Demo e Philippe Parrenoud são enfáticos na valorização das questões qualitativas em relação às quantitativas, na valorização do ser humano. Inclusive nossa LDB assim entende a avaliação do aluno.



Através do caso da IFPI pode-se verificar, a partir da análise do regulamento do conselho de classe, o empenho e a vontade em fazer do conselho uma ferramenta de avaliação que considera o indivíduo na sua totalidade. Além disso, mostra-se democrática na participação da comunidade escolar. Na prática, no entanto, nem sempre houve a participação de toda a comunidade, conforme mostram os registros. Mas isso não foi empecilho para que a avaliação se mostrasse eficiente, analisando a integralidade.

Como observador participante, professor da instituição, foi possível ter acesso aos documentos, bem como participar dos conselhos de classe. A análise dos documentos posteriormente permite concluir que houve o máximo de isenção e o exercício do olhar de fora, mesmo sendo participante. Foi possível olhar a partir de outra perspectiva, no sentido de verificar como realmente “funciona” um conselho de classe que analisa o aluno na sua individualidade, no contexto das demais disciplinas e nas atividades gerais da instituição.

Foi possível constatar, também, que a aprovação de um aluno, ainda que não tenha chegado à média de uma disciplina, é viável quando apresenta evolução durante o ano letivo, é assíduo, mostra interesse e, também, a partir do bom desempenho em outras disciplinas, o que evidencia uma dificuldade específica numa determinada área. Trata-se de olhar o aluno na sua individualidade, sem que, com isso, haja quebra de conduta ética – no sentido de se privilegiar ou favorecer algum lado – em relação aos demais alunos ou disciplinas. A decisão é tomada pelo Conselho de Classe.

Concordo com Pizoli<sup>177</sup>, que defende que a tríade organização do currículo, do conselho de classe e do trabalho pedagógico não se dá de forma isolada. Estão relacionados com a organização econômica e política da sociedade, que se mostra excludente e desigual. A aprendizagem, desta forma, depende da superação das desigualdades, tanto do âmbito educativo, como do cultural.

Porém, como a totalização da superação das desigualdades se mostra, historicamente, em permanente combate, não pode a escola aguardar passivamente que isso se realize. Na verdade, é a escola que pode dar o primeiro passo no momento em que se coloca não como depositária de conhecimentos somente, mas como formadora do cidadão, ou seja, na prática da cidadania.

---

<sup>177</sup> PIZOLI, 2009, p. 6919.

Assim, diante de um multiculturalismo, o respeito é fundamental no sentido de olhar o próximo no seu contexto e na sua individualidade. A avaliação no conselho de classe pode considerar, sim, cada aluno na sua particularidade, no seu individualismo, e contemplar com o contexto maior, dos demais componentes curriculares, para, então, relacionar com a aprendizagem. O conselho de classe se mostra, portanto, como um lugar fundamental para o exercício da alteridade.

Verifica-se, assim, que a avaliação escolar tem no conselho de classe a oportunidade de realizar a avaliação numa perspectiva ética e democrática. No caso analisado no IFPI, enquanto observador participante, percebeu-se a realidade do ponto de vista do pesquisador, e também do professor, concluindo que há sim a preocupação com o aluno na sua aprendizagem, uma vez que, quando não tendo atingido a meta num determinado componente curricular, mas demonstrou interesse e empenho, e atingiu as metas noutros componentes, foi assim avaliado como aluno em processo de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ACORSI, Roberta. *(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea*. 2007. (Dissertação de Mestrado). ULBRA, 2007.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Sociedade Líquida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONHOEFFER, Dietrich. *Ética*. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. *Regulamento Conselho de Classe*, dezembro 2012.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB Nº 20/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192). Acesso em 21 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB Nº 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação: trabalhando juntos*. S/d. Disponível em:  
<http://pne.mec.gov.br/trabalhando-juntos>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2016

BRUM, Nara Ivone Leal de; SUZE, Adélia Juracy. *A supervisão escolar e o processo avaliativo do conselho de classe*. UNIFRA, Santa Maria, 2006. p. 9. Disponível em:  
<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20SUPERVIS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em 15 ago. 2016.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. *Currículo e Avaliação: A diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Milleide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria, v. 3, n. 6, Jul./dez. 2014.

CARNEIRO, Paulo César Alves. Ética e educação: breves comentários. *Revista da Academia Fluminense de Medicina*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, maio/jun./jul./ago., 2004.

CHAMPLIN, Russell Norman; BENTES, João M. *Enciclopédia de Bíblia: teologia e filosofia*. vol. 2. São Paulo: Candeia, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez, 2015.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à Sustentabilidade. *NUPEAT–IESA–UFG*, v.1, n.1, jan./jun, p.1–13, 2011.

DEMO, Pedro. Avaliação e Democracia. Brasília: UnB, 2003. Disponível em: [https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK\\_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg](https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg). Acesso em 30 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Avaliação e democracia*. Brasília: UnB, 2003. Disponível em: [https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK\\_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg](https://docs.google.com/document/pub?id=1CWK_791tZwx0Vkg59SzfziucNT3CawGE-gWu0bGW5Eg). Acesso em 20 ago. 2016.

EANDRO, Sandra Mara. *Família e escola na contemporaneidade: olhares sobre o desempenho escolar (in)suficiente*. 2010. (Trabalho de Conclusão). Curso de Pedagogia. Unisinos, 2010.

FOLLMANN, J. I. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: [http://minhateca.com.br/filipe.guidos/Livros/Pensadores/FREIRE\\*2c+Paulo\\*3b+Pedagogia+da+Indigna\\*c3\\*a7\\*c3\\*a3o,510937561.pdf](http://minhateca.com.br/filipe.guidos/Livros/Pensadores/FREIRE*2c+Paulo*3b+Pedagogia+da+Indigna*c3*a7*c3*a3o,510937561.pdf). Acesso em 30 jul. 2016.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) *Autonomia da escola: princípios e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo, Jr. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HOFFMAN, Jussara. Por uma mudança efetiva da avaliação. *Revista Direcional Educador*, São Paulo, out. 2005. s/p. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann>. Acesso em 04 ago. 2016.

HOFFMANN, Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: Uma relação Dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf). p. 57. Acesso em 20 ago. 2016.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, 3.0*. Curitiba: Positivo, 2009.

JACOURT, Chevalier de. Democracia. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da Enciclopédia*. São Paulo: Unesp, 2006.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KLAUS, Viviane. A constituição da escola moderna e o processo de exclusão das diferentes culturas. In: Witzke, Dilcei L. et. al. *Entre o sonho e a realidade*. São Leopoldo: Oikos, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre Governo Civil e outros escritos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÍGUEZ, Néstor; RIEGER, Joerg; SUNG, Jung Mo. *Para além do espírito do Império: novas perspectivas em política e religião*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Danilo Santos de. Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004.

MOISES, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. *Opin. Pública*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 269-309, Nov. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762010000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MONTAÑO, Sonia. *A contemporaneidade na visão de Zygmunt Bauman e Edgar Morin*. O caminho para o futuro da humanidade. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7865664-A-contemporaneidade-na-visao-de-zygmunt-bauman-e-edgar-morin.html>. Acesso em 10 jul. 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NADAL, Beatriz Gomes. O conselho de classe no âmbito da gestão democrática do trabalho pedagógico. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012. p. 1. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2019d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2019d.pdf). Acesso em 19 ago. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. Educação brasileira nos textos legais. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação*. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Páginas & Letras. 2007.

PARRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.



\_\_\_\_\_. Construindo Competências: entrevista com Philippe Parrenoud. *Aprender Direito*. Dezembro de 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competncias-entrevista-com.html>. Acesso em 15 ago. 2016.

PIZOLI, Rita de Cássia. A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar. *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343\\_1498.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343_1498.pdf). Acesso em 30 ago. 2016.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-platc3a3o-a-republica.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

REBELLATO, José Luís. La Reflexión ética ante lo privado. Globalización educativo-cultural. Educación popular y construcción de la esperanza. In: SIDEKUM, Antonio (Org.). *Corredor de Ideias*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

SANDEL, Michael J. Quem merece o que: Aristóteles. In: SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SANTOS, Lenilson A. ESTEVES, Júlio Cesar R. GONÇALVES, Carolina Frago. Ética, política e educação em Aristóteles. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Niterói, ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012. p. 1. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT18%20Acesso%20%E0%20j%20usti%E7a,%20direitos%20humanos%20e%20cidadania/%C9TICA,%20POL%CDTICA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20EM%20ARIST%D3TELES%20-%20Trabalho%20completo.pdf>. Acesso em 16 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 23 jun. 2016.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). *Integração das tecnologias na educação*. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 17 jul. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Escola e Currículo*. Curitiba: ISDE Brasil, 2008.

SUNG, Jung Mo; SILVA, J. C. da. *Conversando sobre Ética e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-117.

TAVARES, Maria do Carmo de Jesus Bernardo; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Conselho de classe: uma proposta de pesquisa. I Simpósio Nacional de Educação, XX Semana de Pedagogia, Unioeste, Cascavel, PR, 11 a 13 novembro de 2008. Disponível em:  
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2070.pdf>. Acesso em 19 ago. 2016.

TORREÓN, Rita Célia Magalhães. *Nas asas da borboleta: a filosofia de Bergson e a educação*. Salvador: EDUFBA, 2012.

VALCÁRCEL, Amélia. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004.

WESTBROOK, Robert. John Dewey. In: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio (Org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.