



CONSELHO DE CLASSE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA?!

ACADEMIC REVIEW MEETING: SPACE FOR TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION SCHOOLS?

Jerônimo Sartori*

Eliara Xavieruka Levinski**

Márcia Fabris***

RESUMO: A formação continuada constitui-se mobilizadora de mudanças no fazer pedagógico dos docentes, que, ao formarem-se, desenvolvem a capacidade de análise e de reflexão crítica sobre os aspectos que interferem na prática pedagógica na escola. O conselho de classe realizado na escola caracteriza-se como instância avaliativa da aprendizagem, potencializando o trabalho pedagógico em sala de aula. Entrementes, o conselho de classe pode ser espaço de formação continuada na escola, dinamizado pelo coordenador pedagógico. Na reflexão acerca do desempenho dos estudantes, o conselho possibilita encaminhar “novas” práticas pedagógicas, em favor do processo de ensino e aprendizagem, enfrentando casos de atraso na aprendizagem. O presente estudo objetivou: analisar se e como a dinâmica do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribui para a formação continuada dos docentes. O estudo é de abordagem qualitativa, orientado pela perspectiva descritivo-analítica, pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, examinado com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977). A fundamentação teórica está embasada em: Dalben (2004), Carvalho (2006), Benachio e Placco (2012), Sartori (2013), Nadal (2014), Sartori e Fabris (2020), entre outros. O estudo produziu entendimentos sobre a organização dos conselhos de classe na escola e como ou não eles reverberam em formação continuada dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho de classe. Formação continuada. Coordenador pedagógico.

ABSTRACT: Continuing education mobilizes changes in the pedagogical practice of teachers, who, upon training, develop the capacity for analysis and critical reflection on the aspects that interfere in the pedagogical practice in the school. The Academic Review Meeting held in the school is characterized as an evaluative instance of learning, enhancing the pedagogical work in the classroom. Meanwhile, the Academic Review Meeting can be a space for continuing education in the school, promoted by the pedagogical coordinator. In the reflection on the performance of students, the Academic Review Meeting makes it possible to forward "new" pedagogical practices, in favor of the teaching and learning process, facing cases of learning delay. The present study aimed to analyze whether and how the dynamics of the Academic Review Meeting held in the basic education school contributes to the continuing education of teachers. The study has a qualitative approach, guided by the descriptive-analytical perspective, by the procedures of bibliographic and field research, examined based on content analysis (Bardin, 1977). The theoretical foundation is based on: Dalben (2004), Carvalho (2006), Benachio and Placco (2012), Sartori (2013), Nadal (2014), Sartori and Fabris (2020), among others. The study produced understandings about the organization of the Academic Review Meeting in the school and how or not they reverberate in the continuing education of teachers.

KEYWORDS: Academic review meeting. Continuing education. Pedagogical coordinator.

* jetori55@yahoo.com.br

** Eliara Xavieruka Levinski

*** marciaafabris@gmail.com

Introdução

O início do século XXI assegura, no Brasil, que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso ao ensino fundamental, mas ainda estamos longe de garantir a permanência do estudante na escola com sucesso na aprendizagem. São os estudantes provenientes das classes populares os que enfrentam mais percalços em seus itinerários escolares, interrompendo os estudos diante das sucessivas retenções, o que gera a evasão escolar, bem como há aqueles que abandonam os estudos para ingressar no mercado de trabalho e ajudar na renda familiar. Ante o exposto, não podemos culpabilizar a família e os estudantes pelos insucessos. É, pois, essencial avaliar e rever também o desenvolvimento das práticas pedagógicas, em especial, quando sinalizamos para a formação integral dos sujeitos que fazem parte do processo educativo escolar.

A despeito disso, a escola enquanto construção cultural e histórica tem compromisso social com as futuras gerações. Em uma perspectiva de educação integral, assume o direito de todos e de todas para aprender significativamente, em prol de uma formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, por meio de processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com integração permanente entre o que se aprende e pratica.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola desenvolva um trabalho pedagógico que possibilite vivências democráticas para pensar, comunicar, interagir e atuar, pois a educação como direito público e subjetivo está em estreita relação com a garantia dos direitos humanos, como forma de assegurar a construção de uma sociedade democrática. No conjunto das práticas curriculares que podem possibilitar o exercício de uma escola viva, democrática, com aprendizagens significativas, que dialoga e reflete com os seus e sobre seus fazeres e reinventa o processo educativo, está o conselho de classe. O conselho de classe, como mais uma prática da gestão democrática, guarda em si a possibilidade de formação continuada de professores, de análise das vivências institucionais na relação com o projeto político-pedagógico e de ressignificação dos

processos de ensinar e de aprender. Tratar o conselho de classe desse modo e, em especial, como espaço e tempo de formação continuada requer que se considere a escola *lócus* para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse enlaçamento, faz-se necessário tecer um olhar crítico e reflexivo sobre *o estar sendo* das práticas pedagógicas nas diversas dimensões, a partir do contexto e dos sujeitos que fazem parte do processo escolar. Esse processo formativo que se explica desde a decisão sobre a concepção, feitura e abastecimento do conselho de classe é essencialmente emancipador, exigente e transformador.

Um dos desafios da gestão escolar é, com o coletivo, *estranhar*, mobilizar inquietações, perguntas sobre as experiências que remetem ao conselho de classe. As experiências quando desprovidas de investigação e reflexão crítica, por si só, podem ser meras repetições. Larossa (2016) observa que a experiência é transformada quando é acompanhada de análise, de interpretação, de buscas, de teoria, quando passa pelo processo individual e coletivo. Esse processo colabora para o descortinamento das práticas avaliativas que transversalizam o cotidiano da escola e impulsionam diálogos e novas perspectivas. Ainda, ao investigar reflexivamente as práticas em ação, os protagonistas do processo educativo têm a possibilidade de compreendê-las e ressignificá-las no conjunto das situações, de buscar alternativas para as inquietações, de qualificar o ato de ensinar e de aprender, de formarem-se e transformarem-se no percurso do processo, assim como de colaborar para a formação cidadã.

O conselho de classe, ancorado nos princípios da gestão democrática, tem caráter de instância coletiva e participativa, na qual emergem ideias para o planejamento e o desenvolvimento de práticas, que possam reorientar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, paralelo a essa concepção ainda existem práticas de conselho de classe que primam pelo mero levantamento de notas, percentual de frequência, comportamentos e atitudes que “atrapalham” o processo de ensinar e aprender. Muitas ações dessa natureza derivam dos tensionamentos externos à escola, de políticas educacionais que não consideram a voz e as necessidades dos protagonistas, da ausência de espaços para estudo e reflexão da ação, de práticas de gestão autoritária e descomprometida com a vida dos sujeitos da escola, dos projetos de sociedade que banalizam e precarizam a democracia.

Nesse alinhamento, é essencial que a formação continuada esteja situada nos diferentes espaços e tempos da escola, sendo que, neste estudo, consideramos o espaço-tempo do conselho de classe como uma possibilidade para a formação continuada do profissional docente, tendo, no horizonte, a perspectiva freireana de que, no ato de formar-se, o sujeito reforma-se. É, pois, relevante potencializar os momentos dos conselhos de classe, para tornar a formação continuada processual e vinculada às problemáticas, que se entrecruzam diuturnamente com os fazeres didático-pedagógicos na escola. Assim, quando a formação continuada brotar das emergências das práticas escolares, tanto dos docentes como dos estudantes. Ademais, o “chão” da escola constitui possibilidade permanente de ação-reflexão-ação, sendo que o conselho de classe é espaço legítimo para debate e encaminhamentos, que dizem respeito à (re)orientação e ao (re)planejamento da ação docente, considerando a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Estudos têm explicitado que a escola configura espaço ideal para a formação continuada de professores e que a ação do coordenador pedagógico é fundamental para organizar e dinamizar processos formativos no ambiente escolar. Nesse encadeamento, o estudo¹ está baseado na questão: como o espaço e tempo do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribuem para a formação continuada dos docentes? E, tem como principal objetivo: analisar se e como a dinâmica do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribui para a formação continuada dos docentes.

O texto, além desta introdução, conta com os seguintes tópicos: Itinerário metodológico do estudo; Formação continuada de professores: para quê?; Conselho de Classe: contribui para a formação continuada dos docentes?; O coordenador pedagógico e a formação continuada no conselho de classe; Conselho de classe: sobre as falas dos coordenadores e dos professores; Considerações finais.

¹ O texto produzido está vinculado ao Projeto de Pesquisa Guarda-chuva desenvolvido de março de 2021 até julho de 2024 - O trabalho do Coordenador Pedagógico: assumindo a formação continuada de docentes na escola, cadastrado na plataforma Prisma - PES-2021-0053 da UFFS/*campus* Erechim.

Itinerário Metodológico do Estudo

No estudo, buscamos analisar se e como a dinâmica do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribui para a formação continuada dos docentes. Nesse enlaçamento, procuramos responder ao questionamento: como o espaço e tempo do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribuem para a formação continuada dos docentes? Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, quanto aos seus objetivos caracteriza-se como exploratório descritivo-analítico, embasado em reflexões que articulam a fundamentação teórica construída com a empiria produzida. Por sua vez, a fundamentação teórica foi produzida pelos procedimentos dos estudos bibliográficos, tendo como principais autores: Dalben (2004), Carvalho (2006), Benachio e Placco (2012), Sartori (2013), Nadal (2014), Sartori e Fabris (2020), entre outros.

O material empírico foi produzido por intermédio de um questionário enviado para dez (10) coordenadores pedagógicos e dez (10) docentes, ambos pertencente a mesma escola. Os instrumentos foram devolvidos por sete (07) coordenadores e sete (07) docentes; utilizamos os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 1977) para o tratamento da empiria. O questionário, no formato físico, foi respondido sem identificação (nome), contou com quatro (04) questões abertas⁴ em que buscamos saber: como é realizado o conselho de classe na escola; quem participa do conselho de classe; se o conselho de classe representa um espaço e tempo formativo de docentes; o que se avalia nessa instância colegiada na escola.

⁴ Todas as pesquisadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam às mesmas questões. Assim, na análise os dados, não serão separados, apenas serão apontados aspectos incomuns, tanto dos coordenadores pedagógicos quanto dos docentes.

Formação Continuada de Professores: Para Quê?

A formação continuada de professores não é um tema novo no campo educacional, no entanto, embora muito se tenha estudado e debatido a respeito, ainda é necessário aprofundar o assunto, considerando ser um dos alicerces que embasam o desenvolvimento de processos pedagógicos, para os diferentes sujeitos das escolas públicas de nosso país.

Antes de abordar a importância da formação continuada, é interessante fazer uma rápida incursão pela formação inicial. Embora as universidades busquem constantemente a melhoria nos currículos dos cursos de licenciatura, visando acompanhar as demandas educacionais, nem sempre isso é possível, tendo em vista a complexidade que envolve o trabalho docente. Não é somente os conhecimentos específicos de cada área ou disciplina que embasam práticas pedagógicas de qualidade, mas, principalmente, a habilidade do profissional em aliar a teoria com a prática. Conforme o entendimento de Sartori (2013, p. 42):

[...] o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática e consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência está, justamente, em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu percurso de formação, aos quais se juntam os saberes ao longo de seu exercício docente. Essa combinação de saberes possibilita a construção do conhecimento pedagógico a respeito de como se ensina e como se aprende, entrelaçando aspectos teóricos e aspectos práticos.

Desse modo, salientamos a necessidade da formação continuada, pois é importante que, a partir da formação inicial, os professores possam aprimorar sua ação pedagógica, constantemente, conciliando as epistemologias construídas no período da formação inicial e os elementos da prática docente realizada na escola e na sala de aula.

Entre as problemáticas que envolvem os processos educacionais, está a dicotomia entre teoria e prática e, mais que isso, a objeção em aproximar esses dois “componentes”, para torná-los práxis. Profissionais excelentes, mesmo tendo

conhecimento da área específica para desempenhar a sua função docente, enfrentam dificuldades para entender os diferentes contextos educacionais e os próprios sujeitos, considerando os espaços em que estão inseridos. Tal questão impacta na implementação de ações pedagógicas que atendam às necessidades que o cotidiano escolar requer.

Nesse viés, consideramos relevante aprofundar o quanto a formação continuada é imprescindível ao professor, visto que é na caminhada docente que surgem as dúvidas, os entraves e os desafios. A formação continuada, de alguma forma, apresenta-se como resposta às angústias e às demandas que brotam no interior das escolas. A busca por respostas é a célula central do estudo e da reflexão, que conduz o professor à formação, não só profissional, mas também pessoal, pois quanto mais aprofundado for o conhecimento, maior é o domínio sobre si e seus fazeres. A respeito disso, Benachio e Placco (2012, p. 59) esclarecem que o:

[...] processo de constituição do sujeito dá-se numa complexa e dinâmica de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o professor está inserido, tais como sua jornada de trabalho, as tensões, os desconfortos, as convicções e as incertezas, as recompensas, as satisfações e os aspectos que dizem respeito mais especificamente, à sua ação pedagógica, assim como a concepção de educação: seu jeito de ensinar, os conteúdos que ensina, sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, seus pares, com os pais de seus alunos.

A relação estabelecida com o outro, conforme apontam Benachio e Placco (2012), é construída no dia a dia e depende de qual concepção de educação o professor defende. Essa concepção precisa estar estruturada entre o coletivo docente em cada instituição de ensino, por isso, a formação continuada é fundamental. Chegar em um alinhamento coletivo, beira a utopia em muitos contextos escolares, pois, algumas vezes, nem mesmo as concepções educacionais individuais são claras, o que torna difícil criar uma concepção coletiva, que seja o pano de fundo para a criação de estratégias e ações pedagógicas, que possam ser desenvolvidas para enfrentar as demandas educativas. Ante ao exposto, Sartori e Fabris (2020, p.113) alertam que:

A opção pela individualidade dentro da instituição escolar pode ser vista como sinônimo de fracasso para o grupo, considerando que o fazer educacional é amplo e requer a participação integral do coletivo, sendo necessária a união de forças para a efetivação dos processos educativos e formativos. O trabalho conjunto implica integrar os diferentes, o que

nem sempre é tarefa fácil, pelo contrário, muitas vezes, parece algo impossível, mas é imprescindível, na medida em que se almejam transformações educacionais. Não haverá mudança significativa na escola, se ela não for parte de um trabalho em equipe, embasado nos procedimentos participativos e colaborativos.

A colaboração é, portanto, peça-chave para um profícuo processo formativo no *lôcus* escolar, constituindo mola propulsora para algumas mudanças que precisam acontecer, para que a educação oferecida aos estudantes atenda às demandas geradas na contemporaneidade. Sobre isso, Sartori e Fabris (2021, p. 220) explicam que:

A ideia norteadora para embasar uma formação, que prime pela qualidade, deve conter a preocupação com o aprimoramento constante, com a tomada de consciência da relevância da continuidade da formação docente, haja vista que o professor trabalha com um público diversificado, que vive em um mundo em constante “evolução”. O professor, além do contato com os assuntos que dizem respeito ao seu fazer educativo, necessita apropriar-se daqueles conhecimentos ligados às questões relacionais e de convivência entre os diferentes atores que transitam no ambiente escolar.

Destarte, retomamos a premência da formação continuada, principalmente, aquela que considera o espaço e as demandas da escola para subsidiar os processos formativos. Percebemos que um dos entraves ao trabalho coletivo é a fragilidade das concepções teóricas dos docentes, é justamente neste ponto que a formação continuada precisa investir. Sartori e Fabris (2020, p. 221-222) realçam a necessidade de construir uma concepção colaborativa para a formação continuada docente, assim sendo,

[...] é fundamental aprofundar a discussão a respeito do conceito de formação continuada, especialmente, quando esta ampara-se em palestras, simpósios, cursos de curta duração. A ponderação aos professores precisa mobilizá-los para o entendimento de que a real continuidade da sua formação [...], está dentro da instituição em que trabalha, devendo ser realizada [...] tratando de temáticas que permeiam a realidade cotidiana. [...], é imprescindível ao docente valer-se de um referencial teórico que sirva como suporte para orientar a prática, tendo em conta que a teoria e a prática necessitam estar articuladas para qualificar os processos pedagógicos e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem – a educação formal.

Fica claro que a formação continuada defendida não está vinculada à perspectiva tecnicista, meros treinamentos, aos princípios meritocráticos/mercadológicos, pacotes de empresas e especialistas que elaboram “espetáculos”, que desconhecem o cotidiano vivido e prometem soluções mágicas para as preocupações da escola. É oportuno frisar

que palestras, simpósios, grandes eventos, são importantes e válidos como formação continuada, desde que sejam trazidos para reflexão no contexto escolar em que os professores atuam. Ante o exposto, a formação não pode tornar-se algo “banal”, em que:

Os professores participam da palestra, do evento, fazem um questionamento aqui e outro ali, identificando-se com algumas situações de falas, mas, no dia seguinte, entram em sua sala de aula, exatamente com a mesma postura e a mesma prática que a do dia anterior ao encontro/evento (Sartori e Fabris, 2020, p. 221).

A concepção de formação continuada que contempla um processo emancipatório é aquela que ocorre no interior da escola, que constitui redes de interação com universidades, que emerge de uma demanda específica, que se fortalece coletivamente, que está inquietada com a metamorfose da escola e da sociedade. Essa compreensão de formação continuada necessita da dinamização e articulação do coordenador pedagógico, uma vez que, na relação com o projeto político-pedagógico e com o compromisso das suas atribuições em um processo de gestão democrática, constituirá o trabalho coerente com os propósitos, necessidades e desejos dos professores. Nesse quesito, o conselho de classe caracteriza-se como um momento singular e torna-se endereço para a formação continuada acontecer. O processo pedagógico do conselho de classe ultrapassa o “dia do conselho de classe”, o encontro dos segmentos, que se observam e observam o movimento da escola nas diferentes dimensões em alguns períodos do ano letivo. Exige, desse modo, que o coletivo sinta-se pertencente desde a decisão de fazer um conselho de classe participativo até a definição dos encaminhamentos que sinalizarão afirmações, redimensionamentos e inclusão de novas práticas que possibilitarão o avanço na qualidade educativa da escola. Nesse cenário, é fundante a análise de núcleos basilares que desenham a identidade da escola e estão presentes no projeto político-pedagógico, visto que deles decorrem a organização do trabalho pedagógico.

Ademais, é imprescindível imprimir cientificidade às ações pedagógicas, quando o objetivo é criar um conceito coletivo para um assunto/fato que tenha se destacado no cotidiano escolar. Entrementes, a formação de docentes, “[...] se dá pela conjugação entre a teoria e a reflexão crítica sobre as suas práticas, pois quando o professor reflete sobre a sua prática, pensa sobre sua história pessoal e profissional, [...]” (Carvalho. 2006,

p. 14). Diante disso, é possível analisar as possibilidades de abordagem, bem como elencar estratégias ao enfrentamento das reclamações anunciadas.

Em síntese, a formação continuada precisa ser ancorada na perspectiva dialética, considerando a dicotomização entre teoria e prática, pois, na academia, produz-se conhecimento científico, mas é, na sala de aula, que o docente enfrenta o desafio de mobilizar diferentes saberes para resolver os problemas. Nesse ínterim, o docente não é um tarefeiro que replica conteúdos, mas um sujeito que pensa (Carvalho, 2006). Ainda conforme Carvalho (2006), a escola necessita estruturar-se para tornar-se espaço de formação de professores, tendo em vista que, na escola, o professor não só ensina, mas também aprende. Para tanto, o conselho de classe enquanto espaço plural e heterogêneo ao ser mobilizador de contradições e preocupações, também pode constituir-se em lugar para produzir encaminhamentos, inclusive propostas e temas para a formação continuada dos docentes na própria escola.

Conselho de Classe: Contribui para a Formação Continuada dos Docentes?

Partimos da premissa de que a constituição de uma escola pública democrática exige, na sua organização, instâncias colegiadas, uma vez que a participação é um dos núcleos basilares da democracia. O conselho de classe, no processo de avaliação da escola, é uma das vivências que materializa o diálogo, a reflexão sobre a ação, a participação, a partilha de experiências, a socialização de êxitos e de fragilidades acerca do fazer pedagógico é, igualmente, o fórum em que acordos são estabelecidos na relação com o projeto político-pedagógico. Lück (2013) amplia essa compreensão destacando que democracia e participação não se separam, porém, na prática educacional, nem sempre andam juntas, mesmo que a democracia prescindir de participação, observa-se a ocorrência de participação sem viés democrático.

É, pois, relevante destacar que o conselho de classe nas escolas brasileiras foi instituído, formalmente, na década de 1970 com advento da LDB - Lei nº 5.692/71, à época, tendo seu caráter ancorado em uma cultura de mensuração e nos regimentos escolares, a serviço de uma pedagogia excludente e punitiva (Mercado, 2010). Todavia,

com o passar do tempo, chegamos à redemocratização do país em 1985, sendo que, em 1988, aprovamos a Constituição Federal (CF) que contou com a participação popular e da sociedade civil organizada. Com a CF, conquistamos, para o campo da educação, a gestão democrática, que foi referendada pela LDB - Lei nº 9.394/96. O movimento de luta foi e, ainda, é intenso pela conquista de uma gestão educacional e escolar verdadeiramente democrática. E, nesse alinhamento, vem a demanda para democratizar o conselho de classe, tornando-o efetivamente espaço democrático, participativo e, essencialmente, um lugar em que se analisam e encaminha proposições de ações coletivas. Para Nadal (2012, p. 202):

O conselho de classe é uma das instâncias colegiadas do trabalho pedagógico, relevante diante de um projeto democrático de escola por representar uma estrutura colegiada capaz de organizar toda a comunidade escola, de forma participativa, em torno de concepções, objetivos e ações, contribuindo para uma atuação identitária, coerente e corresponsável.

Na perspectiva de Nadal (2012), é fundamental reconhecer o papel pedagógico que o conselho de classe ocupa, tendo em vista que entrelaça todos os profissionais da escola. Assim sendo, é mister despir-se da visão de um conselho de classe meramente burocrático, em que apenas se denuncia as mazelas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, preenchendo planilhas com as notas/conceitos dos estudantes, sem uma visão proativa que anuncie ações para serem desenvolvidas, coletivamente, em prol da melhoria dos atos de ensinar e de aprender. Conforme o pensamento de Pinto e Ferraz (2014), o conselho de classe anunciado como espaço para tomar decisões colegiadas necessita ser composto por um coletivo que envolva a comunidade escolar como um todo (direção, coordenação, orientação, docentes, alunos e pais)¹.

Ante ao exposto, se o conselho de classe em sua organização visa avaliar o processo de aprendizagem do estudante, é necessário ter sempre na “roda” dos debates e reflexões o ciclo ação-reflexão-ação. Ademais, o levantamento do desempenho, as dificuldades em algumas disciplinas, as atitudes comportamentais inadequadas, são questões que precisam ser abordadas, reflexivamente, nos conselhos de classe. De acordo com Mercado (2010, s/p.):

¹ Se não se conseguir envolver a totalidade dos segmentos da comunidade escolar, pelo menos, que haja a participação de representantes de alunos e pais nas sessões de conselho de classe.

A avaliação diagnóstica, o aconselhamento, o prognóstico, o levantamento de soluções e alternativas, a elaboração de programas de recuperação, apoio, incentivo, a reformulação de objetivos e a preocupação, envolvimento e coleta de evidências de mudanças comportamentais dos alunos são os principais temas que devem ser refletidos e discutidos nas reuniões de um Conselho de Classe.

A educação constitui um dos direitos fundamentais dos humanos, por isso, precisa garantir equidade e sucesso escolar, ou seja, necessita conter a reprovação e a evasão escolar. Apesar disso, o fazer pedagógico como ato político da/na escola requer, por meio da reflexão, traçar ações de intervenção, para que os objetivos indicados no projeto político-pedagógico, de consolidar aprendizagens significativas aos estudantes seja cumprido. Segundo Pinto e Ferraz (2014, p. 07):

[...] a instituição escolar é produto da cultura e da história”, tendo uma função estratégica na sociedade para promover a justiça social e o direito de aprender. Entretanto, quando a escola “[...] não é eficiente em seus objetivos e no seu fazer pedagógico, em atender as demandas da comunidade e das subjetividades dos seus atores sociais, a mesma precisa ser repensada, avaliada para a sua efetivação e possíveis mudanças de rumo (Pinto e Ferraz, 2014, p. 07).

Nesse ínterim, é que o conselho de classe, ao descortinar dificuldades e contradições, tanto individuais (docentes) quanto institucionais, pode de maneira colegiada articular essa instância avaliativa para que contribua, de forma democrática, com o aprimoramento das práticas educativas, aproximando concepções e saberes para enfrentar a dicotomia entre teoria e prática. Ante ao exposto, é essencial tornar as sessões dos conselhos de classe espaços de diálogo para tratar das questões políticas e pedagógicas da instituição escolar. Nos estudos de Carvalho (2006), reafirmamos que o professor necessita ter voz, fazer-se ouvir, expor seus conhecimentos, para, no coletivo, mobilizar, por meio de diferentes saberes, a concretização da “prática”, sem desconsiderar o indispensável e fundamentado apoio teórico.

Assim sendo, relações participativas e colaborativas na escola podem tornar as ações coletivas em espaços legítimos para refletir, avaliar, confrontar diferentes referenciais teóricos dos docentes. A reflexão que atravessa o conselho de classe, quando realizado com visão político-pedagógica em favor da formação cognitiva e socioafetiva do aluno, pode auxiliar no aprofundamento das finalidades sociais da escola. Em razão disso, o olhar crítico sobre a avaliação e a sua função social e

pedagógica é mister à reflexão que, até então, tinha o ato de avaliar como algo predominantemente quantitativo, focado na nota (Dalben, 2004).

Reforçamos o reconhecimento do conselho de classe como o órgão colegiado, que precisa avançar e constituir-se no espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como das condições objetivas oferecidas pela instituição para o trabalho docente e para o acolhimento aos discentes. Nesse alinhamento, Dalben (2004, p. 128-129) traz que:

[...] o Conselho de Classe permite que haja interação e a explicitação das diferenças de posicionamentos, e esse convívio com a diferença torna-se rico, quando se estabelece a troca rumo à construção de um referencial que permita a apreciação coletiva, rompendo-se com a lógica da atomização e da fragmentação.

Nessa perspectiva, é indispensável repensar a organização da escola e, no caso deste estudo, também do conselho de classe, rompendo com os rituais burocráticos e funcionalistas, de modo geral, assumidos pelas instituições escolares.

O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada no Conselho de Classe

O coordenador pedagógico, em tese, é o profissional responsável para cuidar das questões pedagógicas na escola, sejam elas relativas aos professores ou aos estudantes. Aos docentes, o coordenador pedagógico oferece orientação e assessoramento, enquanto acompanha a trajetória de aprendizagem de cada discente. No cotidiano educativo, todavia, não é essa a realidade vivenciada pelo coordenador, como apontam Sartori e Fabris (2021, p. 225):

[...] muitas vezes, o coordenador pedagógico é visto como um “faz-tudo” na escola. Essa visão é decorrente do fato de o profissional dedicar grande parte de seu tempo, envolvido com as mais variadas situações, atendendo a um público diverso. Em outros momentos, o coordenador é visto como um “superior” exigente a quem se presta contas, considerando sua responsabilidade frente ao andamento do planejamento organizado pelo coletivo escolar.

O excerto anterior sublinha a falta de clareza sobre as incumbências do coordenador pedagógico, o que dificulta o balizamento do trabalho coletivo nas instituições educacionais. Realçamos que esse é um ponto que merece atenção, pois se não há consenso em relação aos fazeres que envolvem a ação coordenadora, tampouco,

haverá progresso nos encaminhamentos que corroborem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo,

[...] romper os paradigmas no que concerne ao entendimento das atribuições do coordenador é primordial e o mais sensato a fazer, dada a demanda de produzir mudança na atuação desse profissional, principalmente em relação à dinamização da formação de docentes no âmbito da escola (Sartori e Fabris, 2020, p. 117).

A formação continuada de docentes no âmbito da escola, como destacam Sartori e Fabris (2020), é uma possibilidade de transformação da educação, desde que colocada em prática de modo que os professores entendam a proposta e comprometam-se com seu próprio processo de formação. Ademais, é sensato compreender que haverá resistências e descompassos, visto que é mais cômodo participar da formação “expositiva”, aquela já citada neste texto, em que o professor é apenas ouvinte e não se compromete pessoalmente com a mudança. É fundamental que o espaço de formação continuada seja interativo, envolvendo os diferentes atores no âmbito escolar, para refletir sobre aquilo que se faz e o porquê se faz, pois, “a formação docente distante da prática deveria ser reduzida” (Imbernón, 2010, p. 47).

Quando o coordenador pedagógico articula a formação e convida os professores a participarem ativamente do processo, ele corre o risco de sofrer com os dissabores oriundos da quebra da rotina que os docentes estavam acostumados. Por conseguinte, é preciso estar preparado para manter-se firme no propósito de potencializar a escola como espaço de formação continuada, tendo paciência pedagógica, uma vez que, no decorrer do tempo, o próprio processo de formação poderá conquistar a adesão dos professores mais relutantes. Nesse viés, é premente enfrentar a visão pragmática em relação à formação continuada, para torná-la parte intrínseca ao desenvolvimento profissional, com atributos para produzir novos olhares sobre a prática pedagógica. O ato de contextualizar as circunstâncias em que se realiza a ação docente possibilita ressignificar a prática pedagógica, sendo assim, novas questões se colocam e demandam “novos” saberes sobre a docência e sobre a relação entre teoria e prática. De acordo com Imbernón (2010, p. 45), para que a formação continuada seja dinâmica e proativa, ela requer articulação com a carreira docente, de modo que: “[...] inclua incentivos profissionais que tente recompensar os que se interessam por ela”.

A despeito disso, no espaço escolar, o coordenador pedagógico assume papel de formador, carregando, em seus “ombros”, as atribuições de assessorar os docentes no planejamento e no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como a incumbência de organizar, dinamizar e efetivar a formação continuada na escola. Ademais, mobilizar conhecimentos para (re)dimensionar a prática pedagógica na escola não é tarefa fácil, até que o professor não compreenda que, para contribuir com o processo de aprendizagem do aluno, também precisa construir a sua própria aprendizagem e perceber-se como um sujeito que produz conhecimento e, por meio dele, atua de forma crítica e consciente (Carvalho, 2006).

Em relação à formação continuada, pensada e realizada na escola, compete ao coordenador pedagógico provocar os atores para a reflexão sobre as experiências, considerando êxitos e dificuldades. O trabalho do coordenador pedagógico requer constante conexão com a atuação dos professores e com o processo e os resultados da prática pedagógica. Segundo Nadal (2012, s/p.), “cabe ao coordenador planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola”.

No que tange aos processos formativos desencadeados na escola, *lôcus* do trabalho docente, eles “[...] devem considerar a importância da reflexão da prática, porque seria ela que permitiria ao professor criar novas condições sobre elas” (Dalben, 2004, p. 89). Em razão disso, as reflexões produzidas no coletivo constituem um elo fundamental para encaminhar e efetivar ações formativas solidárias, colaborativas, cooperativas, certamente, demandando reorganização do trabalho na escola e na sala de aula. Assim, em termos de formação continuada, “o coordenador é um grande agente de transformação e formação de espaços participativos e democráticos, que respeitem o direito de aprender e busquem a melhoria da qualidade social” (Nadal, 2012, s/p.).

Entendemos que o caminho adequado à formação continuada na escola implica o coordenador pedagógico em mediar práticas, que tenham coerência entre o pensar e o fazer, configurando a escola com o espaço não só de trabalho, mas formativo do próprio professor. Fechamos este tópico, agregando a ideia de que a formação continuada deve estar imbricada com o diálogo acerca dos conceitos de prática

pedagógica, que atravessam a educação escolar, alinhada com o processo de ensino e aprendizagem.

Conselho de Classe: Sobre as falas dos Coordenadores e dos Professores

O conselho de classe como colegiado de caráter participativo organizado pelo coordenador pedagógico antevê uma metodologia para conduzir a avaliação da aprendizagem dos estudantes em determinado período (bimestre ou trimestre). Neste sentido, buscamos investigar junto aos coordenadores e docentes acerca do formato dos conselhos de classe, bem como se estes constituem alguma possibilidade de formação de docentes e o que, efetivamente, constitui objeto de avaliação, haja vista que essa instância integra o calendário de todas as escolas de educação básica.

Assim, antes de tratarmos da análise dos dados e informações obtidas, por meio das respostas às questões abertas, pontuamos algumas das características que perfilam os sujeitos⁵ pesquisados.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos pesquisados

Rede de ensino	Tempo de magistério	Faixa etária	Atuação	Graduação	Pós-graduação
Coordenadores Pedagógicos					
Municipal	14 anos	46–50 anos	EF	Pedagogia	Mestrado em Educação
Municipal	25 anos	41–45 anos	EF	Letras	Metodologia da Língua Portuguesa
Estadual	16 anos	36–40 anos	EM	Química	Mestrado Profissional em Química
Estadual	25 anos	46–50 anos	EM	Geografia	Gestão Escolar
Estadual	27 anos	51–55 anos	EM	História	Gestão e Supervisão
Estadual	27 anos	46–50 anos	EM	Educação Física	Supervisão Escolar
Estadual	29 anos	Acima de 56 anos	EM	Educação Física	Gestão em Orientação e Gestão Escolar
Docentes					
Municipal	07 anos	36–40 anos	EI	Pedagogia	Educação Especial
Municipal	42 anos	Acima de 56 anos	EF	Pedagogia	Orientação e Supervisão Escolar
Estadual	07 anos	26–30 anos	EF e EM	Interdisciplinar em Educação do Campo	Informática Básica
Estadual	08 anos	36–40 anos	EM	Química Industrial com Formação Pedagógica	Não informou
Estadual	19 anos	51–55 anos	EF	Ciências Biológicas	Meio Ambiente

⁵ 100% dos sujeitos participantes da pesquisa são do sexo feminino.

Estadual	25 anos	41–45 anos	EF e EM	Pedagogia	Gestão Escolar
Estadual	25 anos	46–50 anos	EF e EM	Ciências Biológicas	Educação Ambiental

Fonte: Instrumento de pesquisa – elaboração pelos pesquisadores.

No que se refere à análise qualitativa dos dados e informações, pontuamos algumas reflexões na seguinte ordem⁶: formato de condução do conselho de classe; participantes do conselho de classe; conselho de classe como espaço formativo de docentes; objeto(s) avaliado(s) no conselho de classe. Destarte, buscamos de forma fidedigna trazer à reflexão como as pesquisadas (coordenadoras pedagógicas e professoras), conforme registros, caracterizam e compreendem o conselho de classe.

Ao explicitar como ocorre o conselho de classe na escola, em sua maioria, as pesquisadas apontam que é realizado trimestralmente para tratar das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e sobre como traçar ações para transpor as fragilidades explicitadas pelos professores. Entre os registros, há a indicação de que o conselho de classe é realizado em etapas, primeiramente, os alunos são ouvidos pela coordenadora, que levanta as suas dificuldades e, na etapa seguinte, tais apontamentos são socializados com os professores da turma, que produzem estratégias para intervir e melhorar o desempenho dos estudantes. Há, pois, quem informa que, na semana que antecede a data do conselho, os docentes preenchem uma planilha no excel com o desempenho de cada aluno, indicando as principais dificuldades, assim o conselho é pautado pelos dados da planilha. Trazemos alguns excertos dos registros, para asseverar como são realizados os conselhos de classe.

[...] o conselho de classe é composto de etapas: primeira – os alunos são ouvidos pela coordenação em que são abordadas as dificuldades e apontadas possíveis sugestões aos docentes e discentes [...]; segunda – na reunião do conselho de classe, os professores analisam a evolução ou não da aprendizagem, [...] ocorre a conversação das fragilidades e dos pontos em que se pode intervir para melhorar a aprendizagem (D4)⁷.

[...] tratamos sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e o que fazer para superá-las. Traçamos ações para cada estudante (D3).

Na semana antes do conselho, a coordenação encaminha uma planilha excel para os professores, [...] para que sejam lançadas as notas do trimestre. No dia do conselho, a planilha é projetada com todos os

⁶ A ordem indicada procede da sequência das questões constantes do questionário.

⁷ De acordo com a ordem de recebimento dos questionários, estes foram identificados, docentes como: D1, D2,... D7; coordenadoras pedagógicas como: CP1, CP2,... CP7.

componentes curriculares. [...] os professores analisam o rendimento do aluno (CP1).

[...] na semana que antecede o conselho de classe, a coordenação realiza a escuta das turmas, conversa sobre as dificuldades na aprendizagem e nas relações socioemocionais entre colegas, professores e funcionários. [...] No dia do conselho, ocorre a socialização e debate das aprendizagens, pontos frágeis [...] foca nas estratégias de recuperação (CP2).

Entendemos que a maioria das respostas aponta que, nessa instância avaliativa, apenas são tratadas as dificuldades apresentadas pelos alunos e indicadas algumas ações para enfrentá-las. As dificuldades seriam o único aspecto a ser tratado no conselho de classe? O conselho de classe, conforme os registros, está focado apenas nas dificuldades dos alunos, o que parece torná-lo vazio de conteúdo pedagógico, sugerindo que nele, reforça-se e legitima o posicionamento individualizado de cada docente (Dalben, 2004).

Sobre como ocorre o conselho de classe cabe-nos, ainda, destacar que: “o conselho de classe é participativo” (D2). D7 refere que, em sua escola, “[...] o professor regente faz um pré-conselho com a turma e após o grupo de professores se reúne a fim de realizar e dar uma devolutiva para a turma”. Conforme CP7: “No conselho de classe, falamos dos diferentes aspectos de cada estudante: aprendizagem, comportamento, habilidades e dificuldades, em conjunto, elencamos ações para superar as dificuldades”. Em apenas um depoimento, encontramos que acontecem “[...] análises [...] da eficácia das metodologias pedagógicas utilizadas” (CP6). Também, cabe-nos referir que alguns registros indicam que, após o conselho de classe, as turmas e as famílias recebem a devolutiva acerca dos resultados da avaliação.

Como a tônica dos depoimentos, majoritariamente, recai na problemática das dificuldades apresentadas pelos estudantes, ressaltamos que não encontramos pistas de que são confrontados e tematizados os aspectos do trabalho docente, tampouco, os procedimentos de gestão e a organização escolar (Nadal, 2012). De acordo com Pinto e Ferraz (2014, p. 9-10):

[...] o conselho de classe é um dos poucos momentos existentes nas instituições escolares que permite a discussão e análise coletiva do processo de ensino, sendo assim, pode representar uma possibilidade de invocação, como a participação direta e crítica de todos os envolvidos no processo pedagógico, processos avaliadores capazes de redirecionar as práticas vigentes, visando à melhoria da construção do conhecimento.

No que tange a quem toma parte do colegiado do conselho de classe dos 14 instrumentos respondidos, dez (10) trazem que a composição dessa instância é constituída pelos professores da turma e pela coordenação e direção; três indicam, também, a participação de alunos; um traz que pais participam e um refere que estão em “[...] processo de inserção dos estudantes em todos os momentos do conselho de classe, ainda temos dois momentos: com os estudantes e outro só com os docentes” (CP2). Diante disso, sublinhamos que ainda é necessário avançar para tornar essa instância democrática, uma vez que:

Na gestão democrática, todos são chamados a pensar, avaliar e agir coletivamente, diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto (Dalben, 2004, p. 56).

O conselho de classe enquanto instância colegiada é reconhecido como *locus* de trabalho pedagógico, neste sentido, esse espaço representa possibilidade de formação para os docentes? Vejamos como se posicionam nossas investigadas (coordenadoras pedagógicas e professoras) sobre como o conselho de classe constitui-se em espaço de formação docente na escola.

[...] é possível aprendermos com os demais, ouvi-los e trabalhar em equipe, isso é formativo (D3).

[...] momento importante de formação [...] na organização de estratégias, na troca de experiências bem-sucedidas, na escuta, na avaliação da prática pedagógica, entender que velhas práticas não cabem mais (CP 2).

[...] ocorre interação, troca de saberes, assim contribui para melhorar o ensino e a aprendizagem. [...] para o conselho de classe ter características de formação continuada, faz-se necessário constar no projeto político-pedagógico da escola (D1).

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), o futuro professor aproxima-se da realidade da escola somente com a formação teórica, sendo que o ideal seria que ao ingressar no curso de graduação, ocorresse a integração entre os conteúdos pedagógicos e específicos de cada área com as práticas escolares. Considerando que “[...] os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida” (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 267). Assim, é no horizonte do diálogo com as próprias

situações práticas e concretas da/na escola e da/na sala de aula, que reafirmamos o conselho de classe como um espaço potente para formação dos docentes em serviço.

Face a isso, se o conselho de classe descortinar as dificuldades geradas no decurso do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível tomar aquilo que se evidencia no “chão” da escola como objeto de formação no ambiente escolar. Constitui ato formativo, quando a escola pensa

[...] sobre seu fazer pedagógico, que é também político, e a partir dessa reflexão intervir quando necessário, a fim de atingir aos seus objetivos propostos no seu projeto pedagógico, especialmente, no que diz respeito à redução da reprovação e da evasão escolar e na consolidação da aprendizagem dos alunos (Pinto e Ferraz, 2014, p. 7).

Para configurar o conselho de classe como instância de reflexão crítica sobre a prática educativa, é preciso ir além do ato de avaliar somente o estudante. Sobre o que constitui objeto de avaliação no conselho de classe, em seus registros, as pesquisadas indicam:

[...] os dados de desempenho dos alunos, o contexto familiar [...], as habilidades. [...] são debatidas ações de melhoria para o ensino e a aprendizagem (CP6).

Avaliamos as dificuldades nas áreas do conhecimento e as dificuldades gerais como: compreensão, interpretação, raciocínio lógico, relações com colegas e professores (D3).

[...] avalia-se a aprendizagem, o comportamento, a evolução [...], tanto de aprendizagem quanto a postura [...], a responsabilidade e o crescimento (D5).

[...] necessidades, dificuldades, avanços, [...] aspectos quantitativos (rendimento escolar); aspectos qualitativos (responsabilidade, frequência, participação, envolvimento, postura). Para professores e coordenação, oportunidade de repensar sua prática (CP5).

A análise dos depoimentos permite-nos realçar que o objeto de avaliação, que pauta o conselho de classe, é a aprendizagem e o sujeito avaliado é o estudante. Entre os quatorze (14) registros, encontramos, de forma tímida, apenas um que refere o conselho de classe como oportunidade de os professores e a coordenação revisarem suas práticas. Ante o exposto, nosso entendimento é de que o conselho de classe corrobora a história e a cultura de negar o debate sobre o trabalho pedagógico, as condições organizacionais e materiais em que se realiza o ensino, as políticas públicas

educacionais, os discursos oficiais, que atrelam a educação aos interesses do neoliberalismo (Nadal, 2012).

Então, apesar da legislação do ensino e as políticas educacionais definirem que compete ao conselho de classe refletir acerca da prática pedagógica, parece perpetuar-se, entre as pesquisadas, a ideia de uma “[...] atividade técnico-burocrática necessária à organização do trabalho, de componente que precisa ser cumprido, mais do que processo inerente ao pedagógico, num movimento que se distanciava da perspectiva democrática” (Nadal, 2012, p. 223). Entendemos, pois, que, para evoluir nas representações de que o conselho de classe não pode restringir-se tão somente à avaliação do estudante, sendo fundamental considerar a totalidade daquilo que a escola oferece, ou seja, é mister que cada ator educativo faça a autocrítica sobre suas próprias ações, tendo em vista redimensioná-las, caso seja necessário.

Considerações Finais

No escrutínio de nossas reflexões, fica realçada a relevância do conselho de classe como órgão colegiado que potencializa a organização dos coletivos em torno de ações, que corroboram o processo de ensino e de aprendizagem. Também fica referenciada a importância do trabalho do coordenador pedagógico como formador no ambiente escolar, o qual pode potencializar as reuniões avaliativas como momentos formativos dos professores. Emerge do estudo que a formação continuada mobiliza os docentes para mudanças nas práticas escolares, contudo, é preciso realinhar o conselho de classe que, ainda, se revela burocrático e com exclusividade para avaliar a aprendizagem dos discentes, sem tecer um olhar crítico-reflexivo sobre as condições que a instituição escolar oferece à realização do trabalho docente e à aprendizagem discente. Ademais, constatamos que o conselho de classe é “ilhado” diante das decisões e concepções contidas no projeto político-pedagógico. Essa reflexão sobre a transposição do decidido em diferentes e múltiplas ações da escola pode ser uma diretriz do processo de formação continuada que a escola chama para si.

Ante ao exposto, é urgente que o conselho de classe tenha, no horizonte, o ato de avaliar a qualidade do ensino, considerando o processo e como ele realiza-se para

potencializar a aprendizagem discente. Por isso, avaliar implica refletir sobre a função do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas executadas na escola. Reconhecemos que avaliar faz parte da cultura da escola, faz parte da essencialidade humana, por isso, o trabalho pedagógico é objeto permanente de atenção e vigilância por parte dos instituídos nos atos de ensinar e de aprender.

Enlaçados ao objetivo geral do estudo que consistiu em: analisar se e como o espaço do conselho de classe realizado na escola de educação básica contribui para a formação continuada dos docentes, destacamos que os achados, na produção e análise da empiria, deixam clara a necessidade de remodelar o conselho de classe, para que se torne efetivamente espaço formativo de professores em serviço. Destarte, é essencial avançar para que cada vez mais o conselho de classe torne-se um espaço democrático/participativo, constituindo-se mobilizador para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, entre as incumbências do coordenador está a de instituir o conselho de classe como espaço articulador e integrador dos diferentes atores da comunidade escolar, em prol de um processo educativo que reverbere na formação da consciência crítica e da emancipação do sujeito. De acordo com os registros trazidos pelas pesquisadas, em sua maioria, os conselhos de classe envolvem apenas direção, coordenação e professores, preterindo a participação de alunos e pais. Entrementes, referenciam as pesquisadas que, nas reuniões de conselho, ocorrem trocas entre os pares acerca do desempenho dos alunos, com atenção ao enfrentamento às dificuldades que entravam o desempenho do estudante.

Nesse enlaçamento, os conselhos de classe tendo foco no caráter pedagógico contam com a participação ampliada (direção, coordenação, docentes e discentes), sendo que, em algumas escolas, acontece o pré-conselho para alinhar alguns pontos de pauta para serem tratados em conjunto no conselho. Também destacam as investigadas que nos conselhos analisam-se procedimentos metodológicos, bem como aspectos que se relacionam às atitudes comportamentais dos alunos.

Ademais, os conselhos de classe para a maioria das interlocutoras representam espaço para aprender, principalmente, com as experiências bem-sucedidas, com as interações ao ouvir como colegas resolvem algumas situações-problema na sala de aula. Nesse viés, o coordenador pedagógico é reconhecido por algumas pesquisadas como

um profissional empenhado em promover momentos formativos na escola, tendo o cuidado de organizar e dinamizar as reuniões de conselho de classe para tal finalidade.

Ao correr os riscos dos limites desta análise, realçamos que, de modo geral, os relatos das pesquisadas têm mostrado que o conselho de classe ainda é realizado de forma burocratizada, priorizando o registro das notas e/ou dos conceitos, sendo meramente quantitativo, sem atentar para encaminhamentos que possam enfrentar as fragilidades evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENACHIO, M. das N. PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.
- CARVALHO, M. Escola, espaço de formação de professores. In: _____ (org.). **Ensino fundamental: práticas docentes nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 13-18.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez./1999.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MERCADO, E. O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe. **Anais do V EPEAL Encontro de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social**. PPG/Ufal, Alagoas, 2010.
- NADAL, B. G. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199-225, jan./jun. 2012.
- PINTO J. de C. A.; FERRAZ, M. do C. G. O conselho de classe como espaço coletivo de decisão e a sua importância na promoção da eficácia e equidade. **Anais XXII EPENN**, 28-31 out. 2014, p. 01-16, Natal, RN.
- SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.
- SARTORI, J.; FABRIS, M. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola. **Revista OLHARES**, v. 8, n. 3, Guarulhos, p. 112-128, dez. 2020.