

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

JOSCEMAR TEIXEIRA DE MORAIS JÚNIOR

**CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE PODER E
DE ESTIGMATIZAÇÃO DOCENTE E DISCENTE**

GOIÁS

2019

JOSCEMAR TEIXEIRA DE MORAIS JÚNIOR

**CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE PODER E
DE ESTIGMATIZAÇÃO DOCENTE E DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof^o. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira

GOIÁS

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

M827c Morais Júnior, Joscemar Teixeira de.

Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e estigmatização docente discente [manuscrito] / Joscemar Teixeira de Morais Júnior. – Goiás, GO, 2019.

121f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

1. Linguística. 1.1. Gênero discursivo. 1.2. Linguagem e poder. 2. Educação - conselho de classe. 2.1. Relação docente discente. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'42(817.3)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

BANCA EXAMINADORA

1) Drº. Hólvio Frank de Oliveira – UEG (Presidente)

2) Drº. Agostinho Potenciano de Souza – UFG (Membro)

3) Drº. Guilherme Figueira Borges – UEG (Membro)

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra e etapa da minha vida a minha família que desde sempre contribuiu para que eu pudesse me empenhar e realizar minhas vontades pessoais e profissionais.

Aos professores que da minha vida sempre fizeram parte, a incluir aqueles do ensino primário, no interior distante da capital; do ensino médio, da graduação, especialização e, é claro, os do curso de mestrado. Todos, sem exceção, contribuíram de forma primorosa para o que sou hoje como professor e pessoa.

Aos meus amigos, colegas de vida e de profissão.

Aos profissionais da educação que, arduamente, se dedicam a essa profissão, cuja essência está além da sala de aula, com um olhar social e de inclusão de TODOS.

AGRADECIMENTOS

Quero me curvar à vida para agradecê-la pelo tanto concedido a mim, por tantos caminhos proveitosos e marcados por conquistas, com um gosto cada vez maior de felicidade e de realização plena.

Agradeço imensamente a minha família por cada incentivo, gentileza, apoio e motivação. Principalmente aos meus pais, Rosimeire Teixeira e Joscemar Ferreira; ao meu irmão Junimar Teixeira; e aos meus tios Vanuza Bastos e Vanderlei Teixeira, junto as minhas primas Isabelly Silva e Ana Clara. Amo vocês e sou grato por fazerem parte da minha vida, sempre me incentivando e acreditando em mim.

Agradeço a meu orientador e amigo HÉlvio Frank de Oliveira pelo direcionamento, apoio, leituras e incentivo proporcionados. Da mesma forma, agradeço aos professores Agostinho Potenciano e Luana Luterman pelas leituras e considerações durante o processo de qualificação. No estágio da defesa, reitero os agradecimentos ao professor Agostinho e também ao professor Guilherme Borges pelas leituras finais.

Agradeço a cada amigo (não vou citar nome, mas são muitos) e seus gestos sinceros de força, companheirismo, amizade e sinceridade. Obrigado a cada um que fez parte desse processo, compreendendo minhas ausências e ouvindo meus desabafos, tornando o percurso mais leve e divertido, sempre compartilhando comigo meus momentos e vibrando com minhas conquistas.

Obrigado ao POSLLI por ter contribuído tanto com essa formação que modificou mais uma vez meu lugar social, tornando-me inquieto na busca de mais conhecimento a ser aplicado e problematizado em minha prática de professor além das fronteiras goianas.

Agradeço à equipe do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis pelo acolhimento antes, durante e após a pesquisa. Sinto-me feliz por ter aprendido muito com cada profissional dessa instituição e pelas contribuições a minha pesquisa e as minhas experiências docentes. Especialmente, agradeço às professoras Família, Floribela, Dani e Nina que, atenciosamente, se dispuseram a contribuir com suas concepções, experiências e discursos.

Por fim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para o fechamento de mais um ciclo.

Gratidão me moverá sempre!

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Michel Foucault

RESUMO: RESUMO: o estudo *Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente* tem como objetivo geral compreender o CC (conselho de classe) como gênero discursivo pedagógico de relações de poder e de estigmatização docente e discente a partir da mediação da linguagem. Trata-se de um estudo qualitativo, configurado pelo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) em torno de CC realizados em um colégio público do interior do estado de Goiás, no qual atuam trinta e oito professores, aproximadamente 7 temporários, 16 representantes do corpo administrativo e cerca de 738 alunos. Os participantes contribuíram de duas formas distintas; no primeiro momento, optei pela observação com notas de campo e gravação em áudio de três reuniões de CC, sempre realizadas ao final dos bimestres, com durações de 2 horas e meia cada uma, aproximadamente. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 professoras, 3 temporárias e 1 efetiva. Os dados gerados foram colocados em análise pelo ângulo da LAC (Linguística Aplicada Crítica), a fim de descortinar a proximidade entre práticas de linguagem e práticas pedagógicas, ambas inerentes à produção de relações de poder. Com o apoio dessa teoria, dos pressupostos de Dalben (2004, 1992, 2010) e de Foucault (2003, 2009, 2008, 1987), entre outros, constatei os critérios de realização de conselhos pelo olhar exclusivo de categorização dos alunos pelos professores, às vezes de modo superficial, sem apresentar perspectivas de solução aos problemas pedagógicos e de aprendizagem, com foco em uma divisão entre alunos bons e ruins, denotando uma prática de exclusão desses discentes, ao configurar alguns como ruins e anormais, baseados na estigmatização social (GOFFMAN, 2004). Além disso, os conselhos se apresentam como espaço de relações hierárquicas entre professores em função do lugar de fala que ocupam na escola, situados em uma ordem discursiva destinada a definir quem pode falar, sobre e como falar; assim, há docentes efetivos autorizados a falar e temporários silenciados em virtude do lugar de fala não privilegiado. Outros desajustes perceptíveis estão na não inclusão de alunos e de seus familiares ou responsáveis na realização do CC, o que viola um dos princípios desse instrumento pedagógico da escola, que é incluir todos nas decisões políticas do meio escolar. Ainda assim, o CC constituiu-se como necessário à prática de professores e da escola, ampliando as possibilidades de reflexão e da prática de docentes que podem ter nele a reafirmação de suas identidades mútua e coletivamente, ressignificando eles mesmos e a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho de Classe. Relação docente e discente. Linguagem e poder.

ABSTRACT: the study Class council in school: space of relations of power and stigmatization of teacher and student has as general objective to understand the CC (class council) as pedagogical discursive genre of power relations and teacher reflection from the mediation of language. This is a qualitative study, configured by the case study (LÜDKE and ANDRÉ, 1986) around CC carried out in a public school in the interior of the state of Goiás, where thirty-eight teachers work, approximately 7 temporary, 16 representatives of the administrative staff and about 738 students. Participants contributed in two ways; in the first moment, I opted for the observation with field notes and audio recording of three CC meetings, always held at the end of the two-month periods, each lasting approximately 2 hours and a half. In addition, semi-structured interviews were carried out with 4 teachers, 3 temporary and 1 effective. The data generated were analyzed from the angle of the LAC (Critical Applied Linguistics), in order to discover the proximity between language practices and pedagogical practices, both inherent in the production of power relations. With the support of this theory, the assumptions of Dalben (2004, 1992, 2010) and Foucault (2003, 2009, 2008, 1987), among others, I found the criteria of councils for the exclusive look of categorization of students by teachers, sometimes in a superficial way, presenting no prospects for a solution to pedagogical and learning problems, focusing on a division between good and bad students, denoting a practice of exclusion of these students, by setting some as bad and abnormal, based on social stigmatization (GOFFMAN, 2004). In addition, councils present themselves as a space of hierarchical relations between teachers according to the place of speech they occupy in school, situated in a discursive order designed to define who can speak, about and how to speak; thus, there are effective teachers authorized to speak and temporaries silenced by virtue of the place of non-privileged speech. Other perceptible imbalances are the lack of inclusion of students and their families or those responsible for conducting the CC, which violates one of the principles of this pedagogical instrument of the school, which is to include all in the political decisions of the school environment. Ever so, the CC was necessary for the practice of teachers and the school, expanding the possibilities of reflection and the practice of teachers who can have in it the reaffirmation of their identities both collectively and mutually, resignifying themselves and teaching.

KEYWORDS: Class council. Teacher and student relationship. Language and power.

SUMÁRIO

CONVOCAÇÃO PARA O TEMA.....	09
1 A PAUTA LINGUÍSTICA.....	22
1.1. O LUGAR DA LA NESTE ESTUDO: A PROBLEMÁTICA DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR.....	22
1.2 LINGUAGEM, PODER E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA/NA ESCOLA.....	31
2 CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA.....	43
2.1 INVESTIGANDO O CC DA ESCOLA: DA HISTÓRIA AO CONCEITO.....	43
2.2 GÊNERO DISCURSIVO DE ESTIGMATIZAÇÃO DOCENTE E DISCENTE.....	62
3 REFLETINDO NA ESCOLA: O QUE OS CONSELHOS DIZEM.....	68
3.1 O CC EM FOCO.....	68
O LEGADO DA PESQUISA.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO 01 - PAUTA DO PRIMEIRO CONSELHO.....	110
ANEXO 02 - PANÓPTICO DE BENTHAM.....	111
ANEXO 03 - O CONSELHO DE CLASSE SEGUNDO O PPP.....	112
ANEXO 04 - OBJETIVOS DO PPP.....	115
ANEXO 05 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SEGUNDO O PPP.....	118
APÊNDICE 01 - SOLICITAÇÃO DA PESQUISA.....	120
APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121

CONVOCAÇÃO PARA O TEMA

Início, aqui, discussões possíveis para talvez ressignificar um dos espaços mais enigmáticos de atuação e domínio docente, o Conselho de Classe, o qual, doravante, será chamado pela sigla CC. Esse espaço possui possibilidades de ser compreendido como gênero discursivo e permite amplas relações de ordem educacional que envolvem (re)construção de pensares e ações direcionadoras das práticas de professores nos intramuros da escola, o que, já de imediato, justificaria a minha escolha por essa instância enquanto objeto de pesquisa, uma vez considerada como propícia para conduzir o fazer docente e para a legitimação da identidade de professor, dentro ou fora da sala de aula, ou seja, refletir sobre o CC é igualmente propor reflexões a respeito do fazer pedagógico dos docentes, da profissão, da prática e da escola como um todo.

Em vista disso, o olhar desta pesquisa originou-se a partir de minhas experiências como educador, ao modo de Arroyo (2000), no sentido amplo da palavra, pelo qual o ato de educar requer uma perspectiva humana sobre a educação. Uma vez educador, a própria prática trouxe a mim não apenas possibilidades de atuar ou lidar com conhecimento, mas, obviamente, de compartilhar experiências ensinando e aprendendo, além de ser provocado por constantes inquietações diante de um processo educacional ao mesmo tempo frágil, sólido e tradicional, a depender sobre o que se discute em seu âmbito, se sobre avaliação, conteúdo ou mesmo se sobre práticas e metodologias de ensino, à guisa de exemplo.

As reais motivações para enveredar-me por pesquisas de cunho educacional surgiram em setembro do ano de 2015, quando foi realizado o estudo sobre *os discursos produzidos na sala de professores acerca da profissão docente*¹ durante o curso de Pós-graduação *Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas*, instituído pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itapuranga. Na ocasião, já como professor, investiguei, pela abordagem crítica, os discursos veiculados por professores universitários no horário de intervalo do expediente, momento considerado favorável para a circulação e atravessamentos discursivos voltados à docência e, mais especificamente, as suas práticas cotidianas de ofício (MORAIS JÚNIOR E OLIVEIRA, 2015).

¹ Menciono esta pesquisa e seus respectivos dados pelo fato de eles serem reveladores de várias problemáticas acerca da profissão docente. Dentre elas estão a impotência dos professores universitários para incentivar os graduandos de licenciatura a serem professores e os indícios de pessimismo sobre a profissão como um todo em função da ausência de investimentos públicos. Esses dados constatados provocaram-me mais reflexões de cerne educacional, a ponto de me interessar pela instância CC, protagonizada por profissionais docentes.

A referida pesquisa apontou que os professores formadores, daquele contexto, apresentam discursos que denotam certa negatividade no que se refere à docência, sentindo-se impotentes para estimularem os alunos de graduação, uma vez que esses discentes entram em contato com a realidade das escolas e da profissão, em virtude do estágio da licenciatura, e também têm materializada toda essa negatividade, até então apenas veiculada discursivamente no meio social a que estão vinculados.

Majoritariamente, os dados apontaram e dialogaram com autores que também apresentaram pesquisas que ilustram a realidade educacional, geralmente configurada por baixos salários, ausência de incentivo para formação continuada, de materiais e recursos humanos (RODRIGUES, 1996), o que reflete na imagem de que a docência não serve para ocupar o espaço de possíveis escolhas profissionais em nenhum contexto, inclusive naqueles de alunos de ensino médio, dado também já confirmado em estudos, a mencionar o de Oliveira (2013), cujo propósito centrou-se em averiguar a imagem da docência para alunos prestes a ingressarem nas universidades; portanto, em fase de escolhas profissionais.

Com dados em problematização, hipóteses foram comprovadas e outras questões levantadas, tendo em vista o fato de que a pesquisa é um processo (auto)reflexivo. Assim, em fase seguinte, já no curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI, 2017-2019), considerei relevante levantar algumas questões que possam ampliar o campo de estudo sobre o gênero CC, considerado o fato de que essa instância discursiva é pertencente ao campo educacional e reflete a cultura escolar, de modo geral, envolvendo problemáticas e soluções dentro desse mesmo contexto.

Para tanto, questiono, *a priori*, “por que não aproveitar o CC como um espaço de reflexão docente? Por que não problematizar e averiguar os dizeres de professores durante esses encontros bimestrais, a respeito da docência e do aluno? Afinal, o que é o CC? Qual é o papel do CC na instituição escolar e sua importância? Por que existe na escola? Quais são suas viabilidades para o contexto escolar?”. Essas questões surgiram ao longo das minhas experiências, sendo instigadoras para satisfazer os objetivos propostos e, por isso, espero problematizá-las e situar o CC como gênero discursivo intrínseco a discussões geralmente entrecruzadas e atravessadas por vozes e ideologias além da sala de aula, ao mesmo tempo que podem ser ressignificadas para se pensar e repensar a educação e a forma como têm sido concebidos e conduzidos tais processos.

Diante disso, ensejo compreender o CC como gênero discursivo pedagógico de relações de poder e de estigmatização discente e docente a partir da mediação da linguagem, de maneira a enfatizar o aspecto crítico proporcionado por essa instância colegiada

institucionalmente demarcada e legitimada como organizadora da prática pedagógica da escola e do professor (DALBEN, 1992). A esse objetivo geral, somam-se os objetivos específicos considerados como pauta para a realização do estudo, a citar:

- Analisar o que é o CC e suas contribuições para a prática docente;
- Problematizar, a partir de uma perspectiva aplicada e crítica da linguagem, as relações de poder instituídas em CC por professores.

Para esse alinhamento entre questões motivadoras e objetivos, parto da premissa de que o CC é um espaço até então não muito explorado, especialmente quando considerado o contexto goiano, no qual há carências de pesquisas com essa abordagem à luz da Linguística Aplicada Crítica e de outras teorias aqui usadas. Por isso, o escolho como centro de pesquisa para gerar reflexões numa perspectiva crítica da linguagem sobre o que é e o que se propõe para esse evento enunciativo e de caráter pedagógico, reconhecendo-o como um fator de emancipação do fazer docente a nós professores e de desdobramento de várias reflexões atuais e futuras.

Essa escolha pelo CC se deu, principalmente, após vivências pessoais como professor de ensino médio de um colégio do interior do estado de Goiás, no qual atuei como professor de língua portuguesa (de 2015 a 2017) e presenciei, durante esse período, as problemáticas, dilemas e dificuldades que acompanham nós professores e o dia a dia de toda a prática docente. No papel de um professor participante e membro dessa ação, vi que o CC, na prática, apresenta desajustes quanto as suas especificidades e finalidades, por vezes distantes da teoria prevista, sem se legitimar ou apresentar todo seu potencial pedagógico que realmente interfira nas práticas dos professores.

Percebi que os centros das discussões coletivas se restringiam a apresentar perfis de alunos, descrevendo-os como bons e/ou ruins, baseando-se em conceitos de notas e comportamentos, o que denota(va) práticas veladas de exclusão e inclusão social de discentes por parte de professores que reforçavam, em seus dizeres e atitudes, desigualdades, estigmas e problemáticas que extrapolam questões pedagógicas, as quais, com toda certeza, requereriam reflexões plurais e diversas, pensando-as além de uma sala quadrada, em consonância às práticas de linguagem.

Por vezes, os problemas de indisciplina, indisposição e falta de apoio familiar eram usados para justificar todas as falhas do processo de ensino e aprendizagem, sem chegar-se a soluções possíveis. Desse modo, as angústias dos professores se resumiam a isso e esses docentes sentiam-se impotentes para agirem diante do sistema educacional que, também, impõe

estratégias e ações além das vontades dos professores, fazendo-os se sentirem desamparados e inseguros para agirem diante dos conflitos escolares.

Acrescento a isso o fato de que, nas reuniões, relações de poder eram desencadeadas constantemente a partir de movimentos hierárquicos estabelecidos na linguagem. Na prática, poucos professores efetivos dominavam os turnos de fala e agiam performaticamente sobre os outros silenciados, esse último grupo é geralmente composto por professores temporários. Em virtude disso, a minoria atuante decidia os rumos e destinos dos alunos, limitando as negociações de sentido e diálogo².

Com isso, ao pensar o CC na condição de gênero discursivo pedagógico, tenho preocupações que se alinham às perspectivas de reflexão docente sobre essa circunscrição, tendo em vista que ela se constitui nos espaços de escolarização, podendo proporcionar debates proveitosos no que se refere à docência e ao seu fazer, a incluir o olhar dos professores sobre os alunos. Além disso, entendo que as reflexões deste estudo podem viabilizar, como propõe Nóvoa (1999), ações de políticos e intelectuais que juntem as suas vozes e clamem pela dignificação dos docentes, pela valorização da profissão, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social.

Daí a necessidade de se tomar como centro de discussão a docência vista e concebida pelos próprios docentes dentro de seu local de atuação como protagonistas, o CC. Tomar o docente como foco de pesquisas desse caráter é trazer à tona indagações, debates e até mesmo propostas que vislumbrem possibilidades de mudanças de concepções e atitudes educacionais que sejam capazes de suprir o que se requer da/sobre a educação. É preciso ouvir os professores para operar sobre os problemas educacionais, são eles os principais sujeitos desse processo; logo, estão a par de uma realidade às vezes mascarada pelo próprio sistema.

Além disso, é por meio do que os próprios professores performam em suas práticas linguísticas que se pode agir para entender suas inquietudes e ressignificar a imagem social que eles próprios detêm sobre a profissão, às vezes de forma negativa, em virtude da estrutura educacional neoliberal que desfavorece as condições de trabalho de professores e suas perspectivas sobre a profissão, contribuindo para um cenário em que o docente é deslegitimado socialmente.

² As reflexões apontadas nesses parágrafos advêm de minhas experiências empíricas como professor da instituição que posteriormente investiguei. Ou seja, essas observações aconteceram antes de eu realmente investigar o tema, na fase de construção do projeto submetido à seleção do POSLLI. Ressalto, então, que essas constatações me serviram também como instigadoras para esta pesquisa atual, da mesma forma que a pesquisa *os discursos produzidos na sala de professores acerca da profissão docente* (de 2015) contribuiu para as motivações.

Então, é de suma importância o retrato dessa temática, uma vez que tange ao que a sociedade também pensa, representa, projeta e avalia sobre a profissão docente, sempre considerando o que se passa dentro das instituições escolares e aquilo que até mesmo os professores pensam e discursam sobre ela. Visto isso, uma maneira de compreender essas relações é ater-se à linguagem, por meio da qual são manifestadas ideologias, crenças, concepções e discursos acerca da profissão docente, isto é, a configuração e possíveis problematizações de um CC passa pelo clivo da linguagem. Em virtude disso, tem-se em análise a linguagem como prática social concretizada nas práticas discursivas e textuais (FAIRCLOUGH, 2003) dentro da instância educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa possui traços da análise do discurso francesa e, de forma mais íntima, tece diálogo com a Análise de Discurso Crítica (ADC), a qual situa o discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais, ao modo como sugere Fairclough (2001). Esse pesquisador aponta que o sujeito, a partir de suas práticas de linguagem, contesta e reestrutura a dominação e as formações ideológicas socialmente presentes em seus discursos. Ora o sujeito se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, resignificando e reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela e é, ao analisar o discurso, que se pode ter consciência crítica de como a língua reflete e constrói desigualdades sociais.

Nesse intuito, o CC deve ser tomado como espaço primordial para o debate sobre os entraves vividos quanto às questões pedagógicas, inclusive sobre as práticas docentes que colaboram para a construção dos saberes da docência. Em meio a essa prática social, está em jogo a identidade profissional do docente, cuja construção está no processo de reflexão marcado pelo domínio do professor a respeito de si próprio à luz do julgamento dos outros em uma instância de socialização (SILVA; BRANDÃO, 2014), portanto, de linguagem (BAKHTIN, 1997).

Devido a sua complexidade, o CC, conforme Rocha (1982), não se restringe apenas à avaliação de aproveitamento dos alunos, propicia também o conhecimento mais profundo do discente e a integração dos educadores e de outros elementos da escola, o que garante aos professores o fazer coletivo para sugestões de outras formas de atuação e procedimento docentes.

Mais do que isso, o CC é referenciado como um órgão colegiado de gestão, reconhecido politicamente e configurado como espaço que possibilita a análise do desempenho do aluno e da própria escola de forma coletiva, de modo que surjam ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno e da prática docente (MIRANDA; SÁ, 2014). Nessa

perspectiva, o CC parte de princípios oriundos de uma educação totalmente democrática, circundada pela interação e compartilhamento de ideias, estratégias e fazeres pontuados por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que envolve corpo administrativo, docente e discente.

Entretanto, nem sempre a prática do CC é demarcada por concepções de educação mais democráticas. Vários estudiosos, dentre eles Dalben (1992), afirmam que muitos dos CC são realizados de modo burocrático, mecanicista, sem critérios pedagógicos. Quando assim realizada, essa instância perde seu teor pedagógico, tornando-se ineficiente e apenas como maneira de cumprir o calendário escolar. Mediante suposições, encaro o CC como um problema social que carece de mais pesquisas, visto que a maioria das já realizadas se volta para a conceituação do que seria o CC, sobre a prática de avaliação arrolada em sua atividade e não exatamente para reflexões centradas no papel da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003) nem pelo olhar da própria Linguística Aplicada (LA).

Então, vejo que se torna emergente esse diálogo com a LA, já que ela, segundo Moita Lopes (1996), se presta a problematizar ou criar compreensão sobre os problemas com os quais se defronta, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. O autor vai além para dizer que a LA é uma ciência social, de base interpretativista, cujo alvo são os problemas dos participantes do discurso, dentro ou fora da escola, a respeito de ensino e aprendizagem ou não, seja em circunstância de oralidade ou não, o que justifica colocar em cena os dizeres dos professores pesquisados.

Interessa, ainda, pensar a possibilidade de a LA contribuir mais diretamente nas questões pedagógicas a respeito do CC, sem perder de vista sua base linguística que, por sinal, ocupa espaço definidor para se interpretar fenômenos tão relevantes quanto ou a ele imbricados. Isso porque tematizar o CC requer abordar a língua em interação (BAKHTIN, 1997); afinal, é por meio dela que os sentidos são veiculados, bem como são construídas as ações de uns sujeitos sobre os outros. É justamente por esse caminho que trilham as discussões aqui colocadas, as quais descortinam problemáticas presentes durante o evento enunciativo que é o CC.

Na essência do conselho, é preciso vislumbrar as práticas de linguagem por meio das quais os conflitos linguísticos e pedagógicos são manifestados, mais concretamente por meio dos discursos, conforme diz Fairclough (2012), em dialética com a estrutura social, o que faz aguçar a ideia de que o contexto dos sujeitos é base de suas práticas linguísticas, o espelho do discurso. Em consequência disso, o CC é descrito como gênero discursivo; se é discursivo, é também atravessado por ideologias e posições; é palco de relações conflituosas, de poder e dominação do sujeito e de seu corpo por mecanismos especialmente disciplinares. Há, nesse

contexto, jogos de dominação estabelecidos por vozes e sujeitos institucionalmente marcados pela formação discursiva educacional.

Assim, existem aspectos que colaboram para que haja, no CC, relações hierárquicas entre os próprios professores, entre professores e corpos administrativo, discente e gestor por meio dos discursos, os quais se tornam uma arena de lutas por verdades. De acordo com Bakhtin (1997), os sujeitos assumem posições de verdade e falam a partir de certos saberes que possuem. De fato, possuímos autoridade para falar sobre alguns objetos e não de outros; por isso, aquilo que enunciamos pode ou não produzir um efeito de verdade (FOUCAULT, 2008).

Constrói-se, assim, uma relação entre Foucault e Fairclough ao se falar de relações de poder via práticas de linguagem, as quais, segundo Foucault (2003), constituiriam o social, os objetos e os sujeitos sociais. Desse modo, forma-se uma regulação social e discursiva sobre o que pode ou não ser enunciado. Mais especificamente, constitui-se uma ordem do discurso, responsável por configurar a estruturação social da diferença de sentidos, é ela um ordenamento social particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, seja por meio de diferentes discursos, gêneros ou estilos (FAIRCLOUGH, 2012).

O diálogo entre os autores permite afirmar que onde há sujeito, há poder que reflete na produção de ações sobre ações, isto é, as ações de sujeitos que dominam o poder coagem as ações de outros, os quais podem seguir ou alavancar o processo de resistência, havendo outra maneira de pensar: os poderes ocasionam atos de resistir a si mesmo ou ao outro, professores temporários podem ou não resistir aos comandos de professores efetivos, conforme já constatado no artigo de minha autoria, *A disciplinarização de corpos docentes e discentes nas práticas discursivas de um conselho de classe*³, desenvolvido durante a disciplina de análise do discurso, do POSLLI, no segundo semestre de 2017.

Além das relações de poder e saber estabelecidas entre os próprios professores, hierarquicamente, trabalho com a hipótese de angariar outros fatores recorrentes durante os eventos discursivos dos CC, entre eles destaco a estigmatização social docente e discente, essa última ainda mais recorrente, manifestada nas ações discursivas criadas pelos profissionais da educação sobre os alunos e ainda pela forma como os profissionais temporários são objetivados e subjetivados nesse espaço. A suposição é de que há um estigma marcante nas ações sociais

¹ Esta pesquisa foi produzida no segundo semestre de 2017, sob a orientação da professora doutora Luana Luterman, do POSLLI. O objetivo proposto foi de analisar a disciplinarização de corpos docentes e discentes nas práticas discursivas de um CC a partir de pressupostos foucaultianos. Assim, a pesquisa apresentou dados que ilustram o CC como instância atravessada por relações de poder e saber, pelas quais os próprios professores e alunos são conduzidos. No caso dos docentes, alguns são mais legitimados a dizer por motivos de ordem variada; quanto aos alunos, os não dóceis são constantemente punidos pelos mecanismos escolares. Portanto, este estudo prévio proporcionou bases teóricas e práticas para o redirecionamento desta dissertação.

(GOFFMAN, 2004) desses professores que o usam, frequentemente, como parâmetro de análise de seus alunos, atribuindo a eles características negativas que os depreciam, uma vez que são considerados anormais ao não se encaixarem aos padrões estabelecidos pela escola, não sendo disciplinados, estudiosos, comprometidos à maneira da sociedade do controle, na qual o adestramento social é necessário.

Em tese, podemos dizer que vivemos em uma sociedade do controle, configurada por intensas relações de poder presentes em diferentes instâncias da coletividade humana, tais como igreja, família e escola. Dentro desses domínios, entra em jogo a relação com o corpo, sobre o qual são construídas relações de poder controladoras, impondo um potencial disciplinar e comportamental para os sujeitos, ditando-lhes o que deve ser dito e o modo de agir no mundo.

Ao olhar teórico, os sujeitos e seus corpos estão submetidos ao poder disciplinar das instituições, refletindo no que Foucault chamou de corpos dóceis, ora moldados pela organização do tempo, controlados por poderes disciplinares, adestrados para serem submissos e a obedecer. Ademais, o corpo adquire uma função social, é o reflexo das relações sociais, da mesma maneira que age a partir delas, tanto é que por meio do corpo o sujeito enuncia, se posiciona e se movimenta em relação a um objeto *x* ou *z* e, de fato, esses corpos só podem ser controlados/disciplinados por intermédio de práticas discursivas (FOUCAULT, 1987).

Posto isso, penso que as próprias práticas de linguagem definem o que pode ou não pode ser dito, o que é discurso verdadeiro ou não. Majoritariamente, aquilo que parte do sujeito que tem o direito de dizer será legitimado, considerado o fato de que esse sujeito está na ordem do discurso por possuir um saber reconhecido que emana do poder das instituições à qual pertence.

Em virtude disso, em âmbito escolar, é possível pensar como funcionam os procedimentos de controle e de apropriação de determinados discursos, sendo possível delinear o que os profissionais docentes veiculam e projetam sobre a docência, resvalando-se naquilo que enunciam a respeito da profissão e de seus alunos. Dessa forma, aproprio-me igualmente das relações de poder estabelecidas nas reuniões colegiadas, pressupondo que essas interações têm muito a contribuir e legitimar, da mesma maneira que silenciam, ora alunos, ora professores.

A fim de satisfazer os objetivos da pesquisa, recorro aos critérios da pesquisa qualitativa interpretativista, configurada pelo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em um cenário específico e de proximidade entre mim, o pesquisador, e a conjuntura estudada, possibilitando-me descrever os fenômenos pretendidos a partir de situações reais e da cooperação de outros métodos possíveis. Escolho a investigação qualitativa por ela abarcar as

relações humanas e sociais, com preocupação em entender o outro, a partir de olhares interdisciplinares sobre os objetos investigados, colocando-os sob interpretação, ou seja, os fenômenos tornam-se passíveis de leituras diversas, além das possibilidades de problematizar fatos e questões sociais de relevância, principalmente em LA e em Análise Crítica do Discurso.

Aqui, mais especificamente, o meu foco se conduz em torno de CC realizados em um colégio público do interior do estado de Goiás, fundado em 1964. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, atualizado no ano de 2018, a instituição atende à modalidade de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Nesse contexto, atuam trinta e oito professores, aproximadamente 7 deles são temporários, e 16 representantes do corpo administrativo e cerca de 738 alunos.

Importante ressaltar que a escolha por esse colégio se deu devido ao meu trabalho nele realizado, de setembro de 2015 a março de 2017, como professor de português. Então, estando ali, pude contemplar de perto as questões que de alguma maneira me incomodaram, tais como os silenciamentos de vozes de alguns profissionais, quase sempre temporários, e a pouca produtividade dos CC, o que requereu de mim um olhar crítico para me posicionar, tanto na prática ali exercida quanto nesta investigação.

Acrescento que a boa convivência com colegas e alunos me influenciou na escolha do contexto, no qual sempre fui muito bem recebido, não havendo obstáculos para a coleta de parte dos dados. Até porque, em se tratando de pesquisa, é relevante que o pesquisador tenha certa familiaridade com a instância e objeto pesquisados, fato que garante um melhor fruir, sucesso e vantagens à investigação, sem ferir os direitos dos participantes nem causando constrangimentos. Destarte, os participantes da pesquisa estão devidamente amparados e conscientes, por meio de termos de consentimento livre e esclarecido (disponíveis na seção *apêndice*), sobre todos os trâmites e procedimentos utilizados.

A partir disso, os participantes contribuíram de duas formas distintas. No primeiro momento, optei pela observação como instrumento viável para a compreensão e investigação de hipóteses previamente levantadas. Segundo Ludke e André (1986), esse contato pessoal possibilita várias vantagens ao investigador, uma delas é poder se aproximar da perspectiva dos sujeitos como participantes, o que é tendência nos estudos qualitativos que muito me inspiram por proporcionar reflexões e diálogos amplos e de caráter crítico sobre qualquer objeto, inclusive educacional, a partir de vários pontos de vista e de diversas áreas do conhecimento. Essa observação direta proporcionou o contato com o contexto e participantes da pesquisa, “vendo para crer”, ou seja, podendo comprovar ou não o que se tem em teoria, além do diálogo

com outros instrumentos de pesquisa, tais como as notas de campo, bem como apresentar outras dificuldades durante a sua realização.

Foram observadas três reuniões de CC, sempre realizadas ao final dos bimestres, com durações de duas horas e meia cada uma, aproximadamente. As três reuniões observadas foram gravadas em áudio de aparelho celular posicionado no centro da sala, de modo a favorecer a gravação de todas as vozes.

A primeira aconteceu no quarto bimestre de 2017, no dia vinte e dois do mês de dezembro, quando eu ainda era membro da equipe; as demais em abril (dia treze) e junho de 2018, na escola alvo, com professores e parte de corpo administrativo e diretivo, quando voltei apenas como pesquisador. Participaram, coletivamente, em média, 25 pessoas em cada conselho gravado. Desse contingente, observa-se a participação da diretora, vice-diretora, coordenadores de turno e pedagógico, secretário, tutora educacional, professora responsável pela sala de recursos da educação especial e de dezoito professores das diferentes áreas e disciplinas escolares.

Essa é a porcentagem de participação em todos os conselhos, ressaltando o fato de que alguns professores alternam suas participações, alguns só agem quando as turmas em foco são as suas. Abro um parêntese para dizer também que os conselhos observados foram referentes ao ensino médio, isso porque, no início da pesquisa, em 2017, a escola apenas atendia a essa fase de ensino. Somente após a pesquisa foi ampliado o seu público alvo. Para seguir a linearidade da pesquisa, optei em não analisar os conselhos direcionados ao ensino fundamental.

No segundo momento, solicitei a participação de 4 professoras para o fornecimento de dados por meio de uma entrevista semiestruturada, formato orientado por questões previamente elaboradas, podendo haver adaptações necessárias, conforme aconteceu. Meu interesse pela entrevista foi por reconhecer nesse instrumento uma relação de interação e uma atmosfera de influência e reciprocidade entre quem pergunta e quem responde face a face, sem que as respostas fossem alteradas.

Foram realizadas 4 entrevistas no dia 27 de 2018, na cidade de Itapuranga-GO, 1 delas na casa da professora Família, as demais em ambiente aberto, frente a uma sorveteria, todas realizadas conforme à vontade das entrevistadas. Na tabela abaixo, coloco em amostra as questões previamente elaboradas, as quais envolveram dados pessoais, de formação e perguntas sobre o CC como um todo:

QUESTÕES PESSOAIS/FORMAÇÃO	QUESTÕES SOBRE O CC
Pseudônimo	Poderia me dizer o que você entende por CC?
Tempo de profissão	Como você descreve essa reunião? Considera importante? Para quê?
Formação	O que é debatido no CC? Se os alunos, como são avaliados? Isso é positivo?
Disciplinas de atuação	O CC reflete na sua prática docente? Te faz refletir sobre o seu papel de professor(a)? Muda alguma coisa depois dessas reuniões?
Local(is) de trabalho	Qual é o seu papel nessas reuniões? Você se posiciona?
Condição de trabalho: docente temporário ou efetivo	Quem fala mais? Por quê?

A primeira participante optou pelo pseudônimo Família, atua como professora de história há quase vinte e quatro anos. Tem graduação em história e especialização em Formação Política e Econômica do Brasil. É uma docente efetiva do estado de Goiás há também quase vinte e quatro anos e já atuou em instituições particulares. Atualmente, leciona em turma de ensino médio e em algumas de ensino fundamental, com as disciplinas de História, História da Arte e Ensino Religioso.

A segunda participante tem vinte e cinco anos de idade. Dani, como será chamada, é formada em Letras e é professora interina há seis anos, não possui pós-graduação. Na atual escola está há apenas seis meses, na qual leciona a disciplina de Língua Portuguesa para ensino médio e fundamental.

A terceira entrevista foi concedida por Floribela, de vinte e quatro anos. Já atuou durante um ano e meio como professora no município e há seis meses no estado, ministrando aulas de inglês e espanhol na escola investigada e em outro colégio. É licenciada em Letras, Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e pós-graduada em Psicopedagogia.

A quarta participante tem trinta anos de idade, será referenciada pelo pseudônimo Nina. Trata-se de uma profissional temporária que atua há seis meses como professora, é formada em letras e pedagogia, contém uma pós-graduação em interdisciplinaridade, pela Universidade Estadual de Goiás, e docência em ensino superior. Essa professora atua nas turmas de ensino médio e fundamental, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Produção de Texto.

O perfil desta pesquisa de campo se alinha a uma base bibliográfica que dá contornos às reflexões gerais. Nesse sentido, meu alicerce teórico é endossado por teóricos de três eixos principais, primeiramente por autores que investigam o CC, dentre eles a principal

referência no assunto é Dalben (1998, 2004), juntamente com Rocha (1982) e Firme (1978). Essas autoras perfilam detalhadamente todo o contingente de informações e critérios concernentes ao CC, desde características, conceitos e definições possíveis, à historicidade pedagógica e política que envolve esse fator educacional. Todas as informações são apresentadas por meio de artigos, teses e dissertações, cujas abordagens possuem o CC como objeto de análise.

O segundo eixo se constitui na e pela LA, pelo qual evoco autores dessa área indisciplinar do conhecimento, cujas contribuições são ricas e de tendências contemporâneas para se pensar a educação pelo caminho da reflexão, em especial quando o assunto é formação de professores críticos e reflexivos, além de que a LA possibilita reflexões críticas sobre problemas sociais a partir das práticas discursivas. Assim, teço diálogos com Moita Lopes (1996, 2006), Mateus (2010), Pennycook (1998, 2001), entre vários outros, de relevância.

Por último, busco em Foucault (1987, 2003, 2014) e seus leitores uma base teórica para entender as relações entre linguagem, saber e poder que circundam o ambiente escolar. Esse caminho se torna inovador nos estudos em torno do CC por notar que não há pesquisas que dialoguem reflexões entre CC e relações de poder via práticas sociais de linguagem, cabendo aí um diálogo íntimo com Bakhtin (1997), autor que pressupõe a linguagem como espaço de ideologias e conflitos a partir de gêneros discursivos, e Fairclough (2001), o qual estabelece a linguagem como prática social que pode modificar a realidade. Somo a isso o pressuposto de Goffman (2004), também de base linguística e social, o qual pressupõe a linguagem como mecanismo para a produção de estigmas sociais, o que me faz situar o CC como gênero discursivo propício a esse tipo de ocorrência excludente de uns sujeitos em relação a outros.

Com esse suporte teórico, todos os dados gerados por meio das observações, com notas de campo e gravação de áudios, são colocados à luz de reflexões pertinentes, com auxílio de alguns critérios fornecidos pela análise da conversação (MARCUSCHI, 1991). Opto pela análise da conversação, porque, segundo Marcuschi, é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano, resultando na interação dos sujeitos, além de envolver o espaço privilegiado para a construção de identidades em um contexto real em que os falantes estão engajados no uso amplo da língua(gem) que, a meu ver, é uma prática do discurso que pressupõem atos responsivos de um locutor para outro, ao modo de Bakhtin (1997).

Em análise, os dados das observações foram criteriosamente associados às entrevistas, de modo a confrontar ou produzir consensos, inclusive com as teorias acionadas ao longo de todo o texto, adquiridas mediante leituras de artigos, capítulos de livros, livros,

dissertações e teses nas áreas problematizadas, de pesquisadores linguistas, pedagogos e educadores diversos.

Por fim, elenco a divisão desta dissertação e suas respectivas seções, a começar pela introdução como seção orientadora de todo o trabalho. Por conseguinte, tenho o Capítulo 1, no qual me amparo nas reflexões linguísticas ligadas à escola e seus respectivos efeitos causados nas relações (de poder) entre os sujeitos na constituição de suas identidades e concepções. No Capítulo 2, descrevo meu objeto de investigação, o CC, em linhas históricas e pedagógicas em alusão à perspectiva de gênero discursivo e singular para a produção de estigmas. No Capítulo 3, apresento a análise de dados, com cerne reflexivo para entender o CC na perspectiva observada por mim e dialogada com as professoras participantes, fundamentando-me na teoria endossada nas seções anteriores. Por fim, apresento as considerações finais como um legado da pesquisa e com reflexões suscitadas ao longo desta dissertação; por último, deixo as referências, anexos e apêndices utilizados.

CAPÍTULO 1

A PAUTA LINGUÍSTICA

Nesta seção, são apresentadas as noções linguísticas que dão base para as reflexões necessárias sobre o CC, uma vez que meus objetivos de pesquisa se alinham às características e contribuições que a linguagem possibilita como agente da prática social. Nessa direção, a LA torna-se a base do olhar crítico e reflexivo almejado por mim, sendo ela capaz de proporcionar ressignificações sobre essas reuniões pedagógicas, dizeres/ações dos envolvidos em seu protagonismo. Essas perspectivas serão descritas em dois tópicos: *o lugar da LA neste estudo: a problemática da linguagem na constituição do professor* e *as relações da escola: educação, linguagem, poder e processos de subjetivação*.

1.1. O lugar da LA neste estudo: a problemática da linguagem na constituição do professor

A par do que a literatura especializada permite atribuir à LA, a tomo como crucial para estabelecer relações entre linguagem e reflexões docentes aparelhadas ao ofício rotineiro de professores e professoras, dentro de uma perspectiva dialógica e sociointeracionista (BAKHTIN, 1997) ou de terceira concepção de língua (GERALDI, 1984), alicerçada no pressuposto de língua como interação entre sujeitos inscritos em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Essas implicações teóricas supõem considerar a língua e linguagem como campo de exploração da LA e deste trabalho, uma vez que todas as práticas sociais estão intimamente conectadas às práticas linguísticas. Ao modo de Bakhtin (1997), torna-se relevante situarmos a partir da fala concreta e constituída na enunciação, a qual possui natureza social com elo nas condições de comunicação que, de alguma forma, são reflexo das estruturas sociais.

Devido a sua natureza crítica e à relação com as práticas linguísticas, coloco a LA como área do conhecimento que permite, segundo Andrade (2017), questionar tudo que se diz pronto e estabelecido, além de possibilitar reflexões sobre a forma como são mantidas e sustentadas relações de poder dentro da escola, principalmente no contexto do CC, tomado por mim como gênero discursivo propício a essas diversas formas e relações de poder.

Essa pressuposição se sustenta no fato de que, segundo Weber (1977), a escola aparece como *locus* de reprodução cultural e de domínio social, como uma instituição na qual uma determinada cultura, de um determinado grupo, impõe-se à grande parte de membros das

novas gerações, tornando a educação um sistema que serve ao poder e à dominação instituída e alimentada pela burocracia (SOUZA, 2007).

Defino a burocracia educacional, a partir de Melo (2012, p. 174), como as práticas alienadas da vida social das crianças e adolescentes. Para ele, “os conteúdos trabalhados na escola, a forma como são trabalhados, a relação autoritária, muitas vezes imposta aos jovens, obrigando-os a disciplinarem seus corpos e mentes à mercê das regras escolares [...] apontam para as características de uma educação burocrática”.

Então, adiante, a pretensão é colocar a pesquisa sob o olhar das expectativas oferecidas pela LA, com vistas a um delineamento crítico. Essa ideia toma força a partir da complexidade ancorada no CC, cujas características se sedimentam dentro de duas possibilidades. A primeira considera o CC como palco de possibilidades para o fazer pedagógico dos sujeitos educacionais, com viabilidades positivas para uma reflexão democrática capaz de atingir diretamente a prática, principalmente a do professor. A segunda resvala-se em dilemas estruturais e pedagógicos ineficientes para tornar o CC um elemento verdadeiramente satisfatório à pedagogia escolar.

Simultaneamente, temos, como professores, nos esbarrado em obstáculos que inibem essas novas formas de conduta na escola, isto é, embora as reuniões de um CC possam romper com velhos paradigmas e com a educação burocrática, por intermédio da educação libertadora, democrática e reflexiva, mobilizar esses momentos para realmente atenderem e cumprirem demandas contemporâneas se torna um desafio, a começar pela forma de realização do CC e concepções educacionais inerentes às instituições escolares e a seus atores protagonistas, os docentes, em especial.

Assim sendo, discutir o CC é atingir um cerne social e pedagógico capaz de surtir em efeitos evidentes para toda a estrutura escolar, tendo em vista sua função emancipadora e reflexiva. Logo, uma vez que compreendo as problemáticas inerentes ao meu objeto de estudo, pretendo trazer à baila o olhar indisciplinar da LA justamente por reconhecer o CC como um problema linguístico e pedagógico, sendo possível indagar por que a LA não intervém nisso de forma mais direta, pois há um número discreto de pesquisas que realmente a usam como base de reflexões sobre o CC.

A porcentagem de pesquisas detectadas sobre os CC, em sua grande maioria, não focaliza a LA como base de suas reflexões e, quando feito, o foco das análises e discussão se volta, majoritariamente, para os tipos de avaliação produzidos no CC, suas características, vantagens e desvantagens. Nesse sentido, acredito que a LA possa ampliar esse olhar, de modo a proporcionar reflexões diversas a partir do CC, não desconsiderando a avaliação e suas

constituintes, nem suas formas e objetivos, até porque é impossível desvincular-se disso quando a abordagem é sobre conselhos. Porém, acredito que pensar esse evento enunciativo extrapola reflexões de caráter avaliativo, alcançando problemáticas que só são possíveis de serem observadas se consideradas as relações entre linguagem e contexto social, a mencionar as hierarquias e silenciamentos ocorrentes nas interações entre os sujeitos da escola.

Por isso se fazem presentes as filosofias linguísticas de Bakhtin (1997) baseadas na língua e linguagem dentro de um processo interativo concretizado na enunciação. A interação é determinada pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de determinada comunidade linguística. Dito de uma forma mais simples, a situação dá forma à enunciação em que interlocutores se dirigem uns aos outros utilizando palavras que terão sentidos variáveis, a depender se são ou não do mesmo grupo social, se são inferiores ou superiores na hierarquia social, se são ligados por laços sociais estreitos ou não.

Nesse sentido, a investigação se amplia quando penso não só o papel do CC, seus objetivos, características e formas de produzir a avaliação sobre os alunos, mas ao somar a isso a base linguística das relações, negociações de sentido e relações de poder, visto que tudo se constitui a partir de práticas de linguagem. Cabe reiterar que a linguagem é indissociável das práticas sociais e discursivas contextualizadas que, segundo Fabrício (2006), constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejáveis dos atores sociais. Mediante a esse complexo de informações e expectativas, as reflexões tornam-se profícuas e suscetíveis de acontecer como reflexo daquilo que pode ser gerado e provocado nas ditas reuniões, ocasionando efeitos positivos e desejados para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, pretendo unir a LA à reflexividade que o CC pode suscitar na conjuntura escolar, o que satisfaz os meus objetivos no sentido de apanhar as reais contribuições, em termos de negociação de sentido em linguagem, dos conselhos para a escola. Além de ser uma nova tendência, a reflexão se alinha a critérios de uma educação verdadeiramente preocupada em munir o docente de aparatos comprometidos em formar cidadãos críticos e pertencentes a essa modernidade líquida que abala, simultaneamente, a sua prática, cujas concepções devem também se renovar processualmente.

A LA passou a englobar o ensino de línguas maternas, letramentos, outras disciplinas, currículos e outros contextos constitucionais. Com a ascensão de estudos da linguagem que a colocaram como centro de produção do conhecimento e da vida social, a LA ganha ainda mais força, segundo Moita Lopes (1996). O mesmo autor entende que essa nova forma de pensar a linguagem requereu da LA formulações que a caracterizam como uma área

centrada na resolução de problemas de prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, isto é, há uma preocupação em resolver ou refletir sobre problemas de uso da linguagem situados nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Devido a sua amplitude e heterogeneidade, a LA tem se apresentado como uma área interdisciplinar e nômade. Moita Lopes (2006) acrescenta que essa área de estudo se torna um modo de criar compreensões sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central e balizar, pois, por meio dela, compreende-se os discursos e a forma como o mundo ganha significado, tornando-se a língua um lugar importante de luta política. Portanto, diante de uma realidade emergente e fluida, o pesquisador ressalta o fato de que a LA tem passado por novas configurações, não mais servindo como incisiva e resolutiva, mas como área híbrida do conhecimento, de fato, preocupada em propor mais a compreensão sobre os problemas do que propriamente soluções a eles.

Desde então, a LA tem se debruçado constantemente sobre problemáticas sociais, cujos pontos de interconexão são as práticas de linguagem, geralmente situadas em contextos de teor coletivo marcados pela enunciação. Além disso, essa área do conhecimento tomou proporções interdisciplinares, transdisciplinares e indisciplinadas, o que comprova que a LA não se limita como disciplina, tornando-se uma área do conhecimento que abrange outras esferas, ao mesmo tempo que se constitui a partir delas.

É dessa maneira que a LA usufrui de demais áreas do conhecimento para seu fazer científico, também advindo da pedagogia. Nesse sentido, estudos em LA contribuem a esta pesquisa, visto que a própria LA se forma em meio a uma sociedade emergente e carente de reflexividade sobre alguns de seus fenômenos sociais e linguísticos. No que se refere à educação, o domínio dos estudos aplicados tem também suas contribuições, a incluir aquelas que contemplam a prática docente diante da reflexão.

A LA alega que o professor produz um ensino mais eficiente quando consciente e aberto a ser crítico, o que o faz pensar e repensar seu próprio método de ensino. Para Almeida Filho (1999), essa base de criticidade deve se apoiar em teorias linguísticas que justifiquem o porquê de o professor ensinar da forma que faz e não de outra. Tem-se, assim, um profissional disposto a produzir questionamentos sobre si mesmo e sobre as estratégias usadas em sua práxis.

Essa criticidade requer uma aceção ampla, com a intenção de evocar sua própria transformação. Devido a essa pretensão, os professores, na condição de intelectuais transformadores, precisam assumir posturas éticas e críticas, a fim de tentar melhorar e mudar

o mundo estruturado na desigualdade, o qual pode ser melhor compreendido com referências à linguagem (FAIRCLOUGH, 2001; BAKHTIN, 1997).

Essas posturas requeridas para esses profissionais têm-se apresentado como ineficientes, visto que o cenário de sua organização tem sido marcado por uma fragilidade histórica e contínua em virtude de vários fatores. Para Gentili (1996), até mesmo nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, mas sim uma melhor distribuição dos recursos existentes. Logo, parto do pressuposto de que parcela dos professores formados não foi devidamente preparada para lidar com as carências e dificuldades da profissão, muitas vezes reforçadas por ideologias elitistas e dominantes do sistema neoliberal, dentro de uma perspectiva de mcdonaldização da escola.

De acordo com Gentili (1996), a mcdonaldização da escola constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais. Para as perspectivas neoliberais, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. No caso das escolas, produz-se o conhecimento, o aluno escolarizado e um currículo ao modo como se aplica às empresas do mundo dos negócios, com a pretensão de alcançar os mesmos objetivos.

Logo, é de se considerar que a pesquisa em LA, em contribuição à docência, tem o compromisso com a produção de conhecimentos que oriente a formação e reflexão docente. Este último eixo, orientado pela reflexão, tem se tornado central nas discussões voltadas à formação docente e à prática; portanto, mobilizar os seus conceitos é também se alinhar a tendências contemporâneas de formação de professor.

Isso se faz a partir do redimensionamento que se teve sobre o que é ser professor e suas práticas, uma vez que a docência até há algum tempo era vista como uma atividade mecânica, por meio da qual os professores seriam detentores do saber e depositadores de conhecimento nos discentes, vistos como seres passíveis e submissos dentro de um processo marcado por uma educação bancária e repressiva (FREIRE, 1987).

Gradualmente, as concepções de educação foram se metamorfoseando, exigindo ações mais condizentes com a nova realidade apresentada a nós, uma realidade fragmentada, líquida, emergente, necessitando vislumbrar novas maneiras de produzir e compartilhar conhecimento, em especial dentro do ensino e aprendizagem. Por isso, à LA se apresenta o sujeito heterogêneo, fragmentado, fluido, de identidades cambiantes e histórico, havendo, nessa perspectiva, emergência em se formar profissionais que usem o próprio local de trabalho como

ambiente de pesquisa capaz de promover interação entre a própria realidade e as demais ao redor.

De acordo com Peres (et al, 2013), a prática reflexiva surge em contraposição à prática reprodutivista. Essa reflexividade tem em Paulo Freire fundamentos que a tornam não uma reprise de outras concepções e métodos já existentes, mas a construção de um ‘modelo’ que alicerce a sociedade, valendo-se das melhores alternativas de ensinamentos que incluam todos. Dessa forma, contribui-se para a consolidação de uma prática educativa que realmente forme cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.

Essa reflexividade ganha forças na pedagogia crítica, a qual busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também a sociedade que a circunda. De maneira ampla, a pedagogia crítica explora e questiona os tipos de conhecimento produzidos e legitimados nas escolas. Isso coloca em pauta redimensionamentos sobre os papéis e funções que cada sujeito ocupa tanto na escola quanto na sociedade (PENNYCOOK, 1998). O olhar de Pennycook desdobra-se na relação mútua entre língua e educação, pois é mediante a linguagem que se pode alterar ou manter a forma como nos vemos e compreendemos o mundo.

Ademais, segundo Giroux (1997), o sustentáculo da pedagogia crítica se constitui na capacidade que o docente tem de ajudar o estudante a questionar seu lugar social e a maneira como as ideologias e cultura dominantes atuam e não são neutras na escola, de forma a não satisfazerem suas necessidades de cidadão. Em resumo, precisamos indagar como funciona a cultura dominante e munirmo-nos para combatê-la.

Para Peres (et al, 2013), o profissional prático e reflexivo consegue superar o trivialismo de suas ações, refletindo sobre elas antes, durante e depois de executá-las. Esse docente, para os autores, ao se deparar com situações de incerteza, consegue apoderar-se da investigação como forma de decidir e intervir, isto é, há a mobilização da própria formação e envolvimento de diversos saberes, dos curriculares aos da experiência, como fatores de resolução. Essas ações refletem no que também preconizou Freire (1996, p. 23) ao dizer que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esses saberes docentes e plurais são articuladores importantes dentro da docência, ainda mais se considerado o fato de que a conjuntura escolar é paradoxal, tornando-se necessário questionar o papel docente mediante os desafios da contemporaneidade, além de reavaliar essa atuação dentro do cenário atual. Segundo Fávero, Tonieto e Roman (2013, p. 03),

“é necessário (re)pensar e (re)definir as características da nova identidade da escola e por consequência o perfil dos seus principais protagonistas, os professores”.

Nessa ordem, novas demandas são construídas para a docência que, além de cumprir o papel social, constitui-se para o professor como prática de redimensionamento de suas identidades, de novas buscas para reaprender a pensar e a conceber a educação, tudo isso passando pelo campo da reflexão, a qual baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (ALARCÃO, 1996).

De acordo com Alarcão, o professor reflexivo baseia-se na consciência e na capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como simples reprodutor de ideias e práticas já existentes. É o profissional de flexibilidade para agir e lidar com as mais diversas situações educacionais, criando condições de diálogo dentro de sua realidade de atuação, de modo a visar soluções plausíveis e emergentes.

Essa atitude seria limitada dentro dos paradigmas tradicionais; porém, no paradigma reflexivo, o docente reflete na e sobre a ação, processo esse que impulsiona a melhoria das práticas docentes. Segundo Dewey (1979), o pensamento reflexivo consiste em examinar mentalmente o assunto para considerações a respeito e se serve à função de transformar uma situação de experiências às vezes malsucedidas ou caracterizadas pela dúvida, conflito e mal estar.

Ao olhar das teorias, a reflexão produz traços de autonomia no docente, munindo-o de aparato metodológico, técnico e humano para o seu fazer pedagógico e diário. Destarte, a reflexão é um passo decisivo para soluções e ações futuras, além de permitir o conhecimento de si mesmo; afinal, segundo Alarcão (1996, p. 180), a premissa “professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” se faz como uma verdade que orienta esse profissional.

Portanto, a reflexão precisa ser ocasionada no contexto escolar de formas diversas, seja no produzir individual de cada profissional, mas também e principalmente por intermédio da interação com outras pessoas e profissionais do convívio escolar e de outros lugares, posto que a reflexão é um processo coletivo que está além da escola. Ademais, a literatura da área permite a compreensão de que o docente é um sujeito político e coletivo por natureza, sempre situado dentro de uma conjuntura social e institucionalizada que requer constantes interações, negociações, compartilhamentos de experiências e vivências, a contar as profissionais, quase sempre divididas em momentos de interação.

É, inclusive, uma maneira de o professor extravasar suas emoções e não suportar sozinho o peso do ofício. Nessa coletividade institucionalizada, o professor recebe reflexo de

seus colegas, de suas concepções pessoais e coletivas, podendo se posicionar diante delas, já que a reflexão do professor, juntamente com suas concepções, é capaz de definir suas ações dentro da instituição pelo viés político de sua profissão e prática, havendo anseio pela mudança, o que não quer dizer que haverá realmente transformação na maneira de ensinar, mas talvez na forma como concebe e pensa o ato de ensinar, o que já garante traços de mudanças da realidade subjetiva de cada sujeito docente, alcançando sua consciência ou reafirmando suas práticas atuais (BARCELOS, 2006).

Quanto a isso, Almeida Filho (1999) pontua que o professor precisa pensar o seu método de ensino, sendo um professor pesquisador e reflexivo para que sua prática seja de transformação e relevância social por meio de rupturas com as concepções sustentadas, cujos efeitos podem surtir em mudanças na prática docente; afinal, a perspectiva crítico-reflexiva tem como motivação a necessidade de que os professores sejam agentes de mudança social (MATEUS, 2010).

Contudo, segundo a autora, a prática de formação de professores reflexivos não trilhou os melhores caminhos, reforçando ainda mais ou camuflando a subserviência dos professores dentro e diante de reformas mecanicistas, sendo objetos e não sujeitos do sistema. Isso se deve ao complexo e mal tratamento público dado à educação no Brasil desde o período de colonização do país (FREIRE, 1996). Essa situação se agrava no cenário de perspectiva neoliberal em que os sistemas educacionais enfrentam crise de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1996).

Para Gentili (1996), temos uma crise das instituições escolares como resultado da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. É, então, uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Em seu artigo *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, Gentili (1996) pontua que dentro das políticas educacionais falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Em sua abordagem, há um desafio gerencial que requer mudanças nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional; promoção de uma mudança cultural nas estratégias de gestão; reformulação do perfil dos professores, requalificando-os, e implementação de uma ampla reforma curricular etc.

Diante disso, o olhar de Freire (1996) otimiza esse cenário instável por meio das ações professorais. Na concepção de Freire, como professores conhecedores do descaso público com a educação, ainda que cansados, não podemos aceitar o discurso fatalístico de que não há

o que fazer, ficando de braços cruzados. Assim, a reflexão deve se centrar no cerne da revolução, uma vez que a prática crítica permite transformar as circunstâncias históricas de nossa existência ou de qualquer fato que constitua nossos afazeres. À luz do que diz Mateus, o professor envolvido em atividades revolucionárias é aquele capaz de recriar a reflexão e transformação de novos paradigmas e modos de pensar.

Nessa esteira de pensamento, a ação do professor vai além de suas realizações pedagógicas, amplia-se às perspectivas de formação humana, as quais requerem do professor novas práticas sociais que oportunizem igualdade social e de justiça moral. Por isso, a reflexão é o meio pelo qual se constituem novas práticas socioeducacionais que podem recriar a atividade de ensino e aprendizagem.

Essa ação reflexiva inclui o fato de o professor questionar a estrutura e princípios do ambiente em que atua, requer ainda que todos os sujeitos da escola sejam agentes participativos do meio escolar de forma consciente sobre os discursos que ali se cruzam, ações essas que podem viabilizar um posicionamento crítico sobre as metodologias, materiais didáticos e outros aspectos que compõem o sistema escolar. Só assim ultrapassam-se as fronteiras do senso comum sobre a forma como se conduz o processo educacional.

A ideia de professor pesquisador é reforçada pela descrição do que Giroux (1997) chama de professor intelectual, termo esse usado para dimensionar o papel que o educador assume dentro do ambiente escolar. Ele assume uma produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais por intermédio de suas pedagogias usadas e está sob o olhar da escola como lugar ideológico que requer do professor atitudes para se posicionar a partir de valores, conhecimentos e vida social.

Com vistas a isso, as práticas da linguagem são fatores preponderantes para se produzir a reflexão e compreensão sobre a realidade docente. Fato é que toda a reflexão apontada é suscetível de acontecer nas práticas linguísticas. Dessa forma, pensar a reflexão docente suscita mobilizar os aspectos inerentes ao CC e à linguagem, sobre os quais a LA realmente pode atuar de forma política, social, crítica e reflexiva. Logo, para ela, o professor é tomado como sujeito múltiplo e construído dentro dos diferentes discursos.

Dentro desse fator, a LA se interessa em investigar as relações de poder na formação do sujeito, suscitadas na linguagem e por meio dela (PENNYCOOK, 1998). Aí entra em jogo o pensamento crítico de Fairclough (2001), o qual mostra que o estudo crítico da linguagem pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade.

Segundo Damianovic (2005, p. 08), “o lingüista aplicado pode auxiliar o ser humano a conscientizar-se sobre o modo como a linguagem contribui para o domínio de algumas pessoas sobre as outras”. É mediante o discurso que se pode chegar à consciência crítica de como a língua reflete e constrói desigualdades sociais para, em seguida, existir a emancipação social dos sujeitos que por meio dela agem. Nisso, a LA exerce papel preponderante, pois analisa a base ideológica do conhecimento produzido para superar a escassez de exploração do caráter político da educação (PENNYCOOK, 1998).

Na perspectiva de Damianovic (2005), são as práticas da linguagem que podem mudar a maneira como o ser humano vive e compreende o mundo e a si mesmo. Daí, o papel do pesquisador aplicado é explorar o uso da linguagem como situado historicamente e construído em torno de questões de poder, evitando práticas excludentes que têm mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. A ideia é privilegiar uma prática de um linguista aplicado que crie possibilidades de mudanças sociais até mesmo pelo próprio discurso, considerado o fato de que nós somos os discursos em que circulamos, podendo modificá-los no aqui e no agora.

Mediante essas ponderações, considero que a LA tem muito a contribuir com esta pesquisa, já que seu olhar metodológico permite a compreensão e reflexão sobre as práticas linguísticas existentes na escola, desde aquelas que mantêm a ação pedagógica àquelas que se servem às relações de poder e saber entre docentes e demais representantes das instituições de ensino, a incluir o olhar de professores para os alunos objetos de avaliação dentro das reuniões colegiadas.

Em síntese, entendo que a LA dá bases para o direcionamento das práticas de professores pelo caminho da reflexão sobre a prática, o que pode ser proficuamente obtido dentro das práticas de linguagem ocasionadas dentro do espaço dos CC. Quero dizer que a LA se serve a minha pesquisa como um aparato que me permite refletir sobre o CC como um problema linguístico, social e pedagógico, à medida que é constituído pela linguagem, continuamente em mudança.

1.2. Linguagem, poder e processos de subjetivação da/na escola

Em educação, as interações coletivas reforçam as relações de poder em virtude de haver a ação de vários sujeitos, de vozes diferentes, vindas de posições também diferentes, sendo necessário pensar o lugar de fala e os posicionamentos imbricados. Pensando nisso, este tópico sustenta o objetivo de problematizar, a partir de uma perspectiva aplicada e crítica da

linguagem, as relações de poder instituídas em CC por professores e, ainda, o processo de subjetivação que envolve os sujeitos docentes.

Por assim ser, evoco, primeiramente, a compreensão a respeito da linguagem como prática social, ideia sustentada em Fairclough (2001; 2012). Isso requer situá-la numa condição balizadora e definidora para se compreender as relações sociais e seus efeitos de sentido produzidos na interação, além de tangenciar concepções funcionalistas que redimensionaram o papel da linguagem, não mais vista como reprodutora do pensamento, mas como fenômeno social constituído no uso, na interação e em alguma instância enunciativa.

Em Fairclough (2012), a linguagem é uma prática social configurada no discurso que, por sua vez, representa a vida social de diferentes formas. Logo, os sujeitos sociais, postos de forma distinta, veem e representam a vida social de diferentes formas, em diferentes discursos. O papel da linguagem é tão importante que podemos compreender quem somos, como nos tornamos o que somos e o que podemos nos tornar por meio dela (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2015), servindo-se como arena de conflitos e espaço de poder.

Afinal, a língua é constituída de signos ideológicos e reflexos das estruturas sociais. Em função dessa interdependência entre signo e ideologia, toda modificação da ideologia encadeia modificações na língua, além de que a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema. Dentro dessas relações linguísticas constroem-se, além dos conflitos, relações de dominação ou de resistência (BAKHTIN, 1997).

Por esse viés, o sujeito ganha existência a partir do que é propriamente linguístico, constituindo-se e constituindo poderes e relações, o que torna impossível pensar o sujeito sem práticas linguísticas. Para Pessoa e Urzêda-Freitas (2015), poder e conhecimento estão imbricados no discurso de maneira a produzir a realidade e a verdade, é via discurso que puderam detectar a maneira como a língua pode ser mobilizada para colonizar hierarquicamente mesmo dentro das práticas pedagógicas, o que comprova o efeito performático da linguagem e de tudo que a constitui, seja na relação em sala de aula, seja na produção de práticas racistas e excludentes por meio dela.

Isso se confirma porque as relações de poder existem em todos os lugares, são plurais e heterogêneas entre pais e filhos, entre os que sabem e os que não sabem, na família, no trabalho, na escola, entre outros lugares. E, uma vez existentes essas relações, tornam-se possíveis enfrentamentos e embates de forças via micropoderes vistos como mecanismos para o controle do corpo e do sujeito (FERNANDES; REZIO, 2015). Em virtude disso, não se fala, consoante a Foucault (2003), em relações de poder totalmente triunfantes e sólidas, todas são

passíveis de serem contornadas, justamente por isso há resistências ao poder, aos padrões homogêneos e às formas colonizadas de produzir conhecimento e pensar.

Assim, a escola é um lugar propício à existência das relações de poder. Segundo Tragtenberg (1985), os personagens da educação, a citar professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores, reproduzem as relações de poder existentes na sociedade. Toda essa forma de pensar faz referência ao pensamento de Foucault, o qual aferiu que a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber e verdade. Esses dois aspectos são garantia para que o poder circule nas práticas discursivas dos sujeitos.

Nessa direção, a abordagem de Andrade (2017) afere que as práticas educacionais como discursividades pertencem ao campo do saber, podendo refletir nas subjetividades e objetividades dos sujeitos. Sousa (2008) coopera dizendo que, na escola, quando numerados e comparados, por exemplo, tanto professores quanto alunos sofrem um controle por meio do discurso, dos comentários sobre acontecimentos que desmoralizam a escola e o convívio social. Assim, uma nova identidade é imposta de tal modo que os sujeitos escolares reconhecem-se como fracassados, incompetentes e incapazes de responder ou resistir aos saberes considerados verdades prontas e hegemônicas.

Essa força sistemática está intrinsecamente associada aos processos de subjetivação e objetivação dos sujeitos escolares, ambos responsáveis por interferirem no processo identitário desse mesmo sujeito tão presente em minhas acepções. Interesse-me pelo sujeito em virtude de sua constituição ampla e complexa, presente nos estudos culturais e nas abordagens de Foucault; logo, o penso dentro de uma perspectiva heterogênea, de identidade cambiante, líquida, plástica e dinâmica.

Esse mesmo sujeito, apontado em Bakhtin (1997), é marcado pelo lugar de onde fala, é polifônico e dialógico em suas práticas discursivas, cruzado discursivamente e representado por uma teia de relações, inclusive traçada em seus próprios enunciados. É, também, em Foucault que está uma das discussões sobre o que seria, de fato, sujeito. Para esse estudioso, o sujeito teria, em sua constituição, dois processos: um de objetivação, marcado pela interferência do que é institucional e convencionalizado socialmente; por meio dessa configuração, o sujeito é moldado como objeto dócil e útil. Quer dizer que as formações ideológicas e discursivas interferem na maneira de se manifestar do sujeito, tanto social quanto discursivamente (FOUCAULT, 1995).

Dito de outra maneira, os discursos legitimados como verdadeiros coagem as ações dos sujeitos, eles partem principalmente das instituições escolares, de documentos oficiais, de sujeitos que representam, na prática, o poder das leis ou das próprias instituições. No caso das

instituições escolares, entendo que o poder está na prática discursiva da tutora, da diretora, na prática dos coordenadores e, é claro, nas práticas dos professores, refletindo em uma oscilação dos discursos que faz com que os mais experientes tenham mais autonomia para dizer e dominar os dizeres da escola, já que as relações de poder desautorizam alguns a dizer.

O segundo processo é desencadeado, de acordo com Foucault (2004), pela subjetivação, processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. Fonseca (2003) assevera que “esse segundo processo tem influência majoritária para compor o que é chamado de sujeito. Por esse ângulo, o sujeito “serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação” (FONSECA, 2003, p. 26).

Isso alude às teorias identitárias, as quais sugerem que o sujeito identifica-se a partir das diferenças, bem como a identidade seria a maneira como o sujeito se apresenta para o outro socialmente (HALL, 2011) ou, simplesmente, uma resposta às questões: quem eu sou? O que poderia ser? E quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000). Por fim, Fonseca (2003) reitera que pensar em sujeito requer evocar os processos de objetivação e subjetivação diante de mecanismos presentes na atualidade líquida, fluida, não fixa, de identidades em crise.

Em meio a isso, o sujeito é constantemente marcado pela ideologia e pelo inconsciente. De alguma maneira, há um controle sobre o que é dito e sobre os corpos, principalmente a partir do processo de objetivação, o qual determina os valores de verdade daquilo que deve ser ou não dito, fato que constitui em uma polícia dos enunciados, o que faz uma segregação do que pode ser dito, gerando um controle das enunciações e a categorização dos sujeitos (PARAGUASSÚ, 2017).

Parafrazeando Foucault (2009, p. 119), “a partir do enunciado estabelecemos as verdades e os saberes sobre nós, sobre os outros, sobre o mundo que nos cerca. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”.

Em referência a isso, é preciso trazer à luz o que Foucault (1987) tem a dizer sobre relações de poder, sempre mobilizadas nas práticas discursivas. Primeiramente, em sua teoria, nota-se que onde há sujeito, há poder e, dentro dessas relações, não há embate direto, físico, mas sim produção de ações sobre ações, isto é, as ações de sujeitos que dominam o poder coagem as ações de outros, os quais podem seguir ou alavancar o processo de resistência,

havendo outra maneira de pensar: os poderes ocasionam atos de resistir a si mesmo ou ao outro, tal ato é a prova de que outros efeitos de sentidos podem ser mobilizados na interação.

Com base em Foucault (1987), posso dizer que vivemos em uma sociedade do controle, configurada por intensas relações de poder presentes em diferentes instâncias da coletividade humana, tais como igreja, família e escola. Dentro desses domínios entra em jogo não apenas a subjetivação do sujeito em si, mas também sua relação com o corpo, sobre o qual são construídas relações de controle, impondo um potencial disciplinar e comportamental para os sujeitos, ditando-lhes o que deve ser dito e o modo de agir no mundo.

Em Foucault (1987), o corpo assume o papel de um dizer sobre os sujeitos; afinal, o sujeito e o corpo só significam no trabalho da linguagem, inscritos nas chamadas formações discursivas, o corpo visto é enunciável e nele estão materializados os saberes e os valores sobre as posições de sujeito. As produções de saber e poder investem sobre o que os sujeitos possuem de mais material e mais vivo: seus corpos postos sob os efeitos de poder. Sem as relações entre o *eu* e o *outro*, sem as tentativas de condução das ações dos outros e sem os saberes que nos posicionam e nos hierarquizam, os corpos seriam apenas corpos físicos.

Os corpos, ao modo do autor, estão constantemente submetidos ao poder disciplinar das instituições, refletindo no que ele chamou de corpos dóceis, corpos moldados pela organização do tempo e condução dos gestos. Socialmente, os corpos são controlados por poderes disciplinares, são adestrados para serem submissos e a obedecer. Ao contrário do que se pensa, o corpo adquire uma função social, é o reflexo das relações sociais, da mesma maneira que age a partir delas, tanto é que por meio do corpo o sujeito enuncia, se posiciona e se movimenta em relação a um objeto *x* ou *z* e, em tese, esses corpos só podem ser controlados/disciplinados por intermédio de práticas discursivas ou não (FOUCAULT, 1987).

Para o teórico francês, os sujeitos se governam ou são governados, não estatalmente, mas via técnica de conduta social, responsável por, de alguma maneira, coagir as ações. Em sua perspectiva, a vigilância sobre o outro e a vigilância sobre si mesmo são características peculiares da disciplina, pois a vigilância permanente possibilita a garantia e a funcionalidade desse modo de exercício, além de permitir que os sujeitos sejam o próprio instrumento da disciplina.

Os mecanismos disciplinares ganham forma a partir de práticas discursivas e de instrumentos de coação social, determinados pelo processo de objetivação dos sujeitos. Isso remete ao fato de que, além de serem controlados constantemente, os corpos são punidos quando escapam à norma ou praticam qualquer ato que fuja à normalidade (VENTURINI, LACHOVSKI, 2016).

Esses autores, na pesquisa intitulada *O corpo no espaço urbano: entre o vigiar, o punir e o significar*, asseveram que, para Foucault, o corpo é regulado, vigiado e sobre ele atuam e transitam mecanismos de poder. Dessa forma, não há produção de verdade e de poder que não esteja perpassada pelas instituições, quer dizer que o processo de regularização dos corpos perpassa uma vontade de verdade objetivada, sendo o sujeito resultado das condições de produção dos enunciados e discursos.

Dessa forma, na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra, além de funcionar como arena de lutas, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial e reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1997).

Para Foucault (1970), existe o funcionamento de um discurso verdadeiro, entende-se por discurso verdadeiro aquele que parte do sujeito que tem o direito de dizer, aquele que entra na ordem do discurso porque possui um saber reconhecido que emana do poder da instituição à qual pertence. Tem-se, aí, uma vontade de produzir uma verdade que submete os sujeitos e seus corpos ao processo de submissão ao poder. Para ele, só se pode exercer o poder mediante produção de uma verdade, não porque certas pessoas querem dominar, mas porque as coisas acontecem no procedimento da sujeição dos corpos, cujos gestos e comportamentos são dirigidos disciplinarmente.

À disciplina correspondem “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] muitos processos disciplinares existiam há muito tempo [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1987, p. 118-119). Os estudos do célebre autor são determinantes para se pensar os processos disciplinares dos corpos e sujeitos nas diferentes instâncias; em especial, o teórico menciona o controle nas fábricas, prisões e escolas.

Haveria, nessas formações discursivas, uma maquinaria de controle e do vigiar, ao modo do panóptico de Bentham⁴ (imagem disponível em anexo), mecanismo de observação que penetra no comportamento dos homens e comprova que vigiar é melhor do que punir. De

⁴“O *Panóptico* de Bentham é uma figura arquitetural. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.” (FOUCAULT, 1987, p.165-166)

maneira geral, nossa sociedade foi e se tornou ainda mais panóptica em virtude de que somos constantemente vigiados e nos vigiamos a partir da subjetivação.

O Panóptico de Bentham é o exemplo primário de como se instaurou na sociedade a observação controladora sobre alguns corpos, tornando-os dóceis a partir de efeitos homogêneos de poder. Esse sistema observatório funciona como um olho que tudo vê e permite analisar as transformação que se pode obter nos homens, definindo as relações do poder com a vida cotidiana. Hoje, essa observação é um exercício de controle que pode se dar sobre a criança, o operário ou qualquer outro sujeito. A força panóptica é nunca intervir, há um observador e os observados têm consciência de que são vigiados (é um big brother da vida real), é uma máquina de dissociar o par *ver-ser* visto. Há sujeitos sendo vistos, sem nunca ver.

Em *Vigiar e punir* (1987), os fundamentos desse procedimento são apresentados com objetividade, de tal forma a entender que esse processo é historicamente definido e presente nas relações humanas. No ato disciplinar, Foucault releva até mesmo a posição dos elementos na organização de uma fila, na relação do espaço, entre outros fatores. A mim interessa a relação desse processo observatório e disciplinar aplicado ao contexto escolar ou por suas práticas impostas aos sujeitos nele inseridos, visto que, segundo Andrade (2017, p. 57), a escola pode ser situada como uma “espécie de dispositivo. Nela, há a incidência do controle e da vigilância constante dos atos de alunas/os e professoras/es sobre as/os quais incidem sanções pelo não cumprimento de metas estatísticas, por exemplo”.

A configuração da escola denota os princípios apontados por Foucault em seus textos. A respeito dessa instituição posso destacar, à maneira de Foucault (1987), as mesmas implantações dos corpos no espaço, distribuição dos indivíduos em relação mútua, organização hierárquica, disposição dos centros e dos canais de poder, definição de seus instrumentos e modos de intervenção, assim como acontece nos hospitais, nas oficinas e prisões.

A partir desses elementos, tenho uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento via esquema panóptico. “Ele é aplicável a todos os estabelecimentos onde, nos limites de um espaço que não é muito extenso, é preciso manter sob vigilância um certo número de pessoas” (FOUCAULT, 1987, p. 170). Ao olhar foucaultiano, qualquer pessoa pode exercer a função de vigilante ou qualquer membro da sociedade pode constatar como funcionam as escolas, hospitais, fábricas e prisões.

Melo (2012) menciona que a imagem de cadeiras enfileiradas demonstra não somente a ordem e a autoridade do professor, mas também representa a forma como as novas gerações se submetem, dentro de uma instituição ordenadora e disciplinadora, à ordem e disciplina sem questionar os fundamentos sociológicos que essa dominação implica.

Isto é, não se questiona a capacidade que tem o dominador de que sua vontade seja obedecida pelos dominados de forma que esses a tomem como sendo essa sua própria vontade. De forma geral, a ordem e disciplina correspondem a uma vontade de dominação que perpassa pelo poder do conhecimento, do professor para os alunos. Além disso, possuem significados diferenciados a depender do projeto educativo para cada classe social (MELO, 2012).

Em Foucault (1987), fica nítido que a organização do espaço modificou as técnicas do ensino elementar, passou a se prezar a determinação de lugares individuais de cada um, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p. 126). Na concepção do autor, “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência” é motivo para se buscar a verdade constituída em sua base familiar (p. 174).

A escola é uma instituição controladora dos comportamentos, rege as posturas e os dizeres dos sujeitos, seja na condição de estudante ou professor. Acrescento, ademais, o princípio da norma, oriundo das disciplinas, por meio dele estabelece-se inclusive a coerção no ensino, instaura-se, assim, uma educação estandardizada e a criação de escolas ditas normais; por outro lado, é de se supor que o não padrão é silenciado ou se estabelece na zona de resistência.

Portanto, em âmbito escolar, é possível pensar como funcionam os procedimentos de controle e de apropriação de determinados discursos, havendo a disciplinarização dos corpos docentes e discentes nas práticas discursivas até mesmo de um CC, no qual os corpos são vigiados e mesmo punidos pelos mecanismos do poder e do saber presentes ali. Isso se dá em função de que, ao mesmo tempo que se legitimam alguns discursos, pensamentos, ações e objetos, outros são silenciados (SOUZA; ARNT; RABUSKE, 2007) ou deixados à margem.

Sobressai daí a disciplinarização dos saberes mediante técnicas direcionadas à correção e à normalização dos corpos, não só de alunos, mas dos próprios professores. Cabe dizer que essa produção do sujeito dócil e útil está inserida em uma prática contínua e intencionada pela sociedade contemporânea (ANDRADE, 2017) em que vários e múltiplos sujeitos se constituem e agem uns diante dos outros.

Na escola, segundo Tragtenberg (1985), ser observado e contado detalhadamente é um meio de controle, de dominação para documentar individualidades. Para o autor, as áreas do saber se formam a partir de políticas de controle e disciplina, fundadas na vigilância, isso reflete até mesmo nos boletins individuais dos alunos, na uniformização e demais anotações sobre cada discente. Portanto, de forma geral, a prática educacional reduz-se à vigilância.

Ainda segundo o pesquisador, as normas pedagógicas têm o poder de marcar e salientar os desvios, reforçando as imagens de alunos problemáticos, estigmatizados como o ‘negrão’, o ‘índio’, o ‘maloqueiro’, o ‘da favela’, atitude recorrente quando se analisa o CC. Essa configuração educacional delinea um modelo pedagógico baseado na vigilância constante. Logo, o autor aponta que as punições escolares não recuperam os “infratores”, mas os marcam em torno de um estigma, diferenciando-os dos normais. A escola é, então, um observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo dos alunos via burocracia escolar, do orientador educacional e do próprio professor, o vigilante nessas circunstâncias. Se nessa perspectiva, a educação se torna instrumento de poder que reproduz as desigualdades sociais.

Devido a isso, dentro do sistema educacional, o professor é pago para servir-se a essa reprodução de exclusão ou inclusão de modo a impor a obediência, sendo, simultaneamente, inspecionado e objeto de submissão. Esse profissional tende a reproduzir as relações hierárquicas sob seus alunos por intermédio de sua didática, metodologia e organização dos alunos e das carteiras em fila.

Nesse sentido, de modo enfático, alguns fatores operacionais da escola corroboram essa reprodução de relações entre saber e poder, a incluir a avaliação e os exames escolares, cujas intenções são de selecionar o corpo discente, com destaque para aqueles ditos bons alunos, refletindo na exclusão dos indisciplinados de tal maneira a reproduzir até mesmo práticas de violência e disciplina. Dessa forma, é de urgência contemplar uma educação verdadeiramente democrática que tangencie a formação de cidadãos críticos que nela possam atuar efetivamente para compreender e resistir quando necessário.

Em vista disso, essas reflexões da pesquisa permitem, objetivamente, entender a relação entre escola/docência, linguagem e poder a partir da LA e de seu foco crítico baseado no enfrentamento e posicionamento diante do conhecimento, autoridade e poder. Nesse sentido, pensar nas relações de poder é também pensar as formas de resistência a elas (ANDRADE, 2017). De certa forma, essas resistências estão inseridas em um contexto em que o professor é concebido como autor de mudanças gradativas e contínuas em meio ao contraste entre poder e resistências.

Por isso, mobilizar os termos crítico e reflexivo, com suas ações concretas, é corresponder a um período de pedagogia crítica pós-colonial e decolonial (SOUSA, 2008). Dito de outra forma, teorias recentes dizem que a pedagogia crítica preza pela autonomia e reflexão sobre novas possibilidades de aprender e ensinar. Por isso, a sala de aula, para Andrade (2017),

deve ser analisada ideologicamente, a partir de dinâmicas de poder e desigualdade, em diálogo íntimo com a LA, cuja base é problematizadora.

Esse ângulo de observação coloca em foco o lugar social, político e pedagógico da escola e de seus membros. Mais uma vez, Andrade (2017), em referência a Foucault (1996), alude que a escola é o local que reúne múltiplas formas de imposição de regras aos sujeitos do discurso. Há, nela, ritualizações da palavra, determinações dos papéis dos sujeitos que falam e ainda difundem e constituem doutrinas por meio de uma apropriação do discurso de verdade.

À guisa de ilustração, o CC é um gênero propício à manifestação do sujeito e de seus processos de objetivação e subjetivação. O conselho é, em hipótese, uma formação discursiva em que há uma regularidade de enunciados genuinamente da esfera do saber. Por isso, a prática discursiva de um CC é heterogênea e múltipla, nela sobressaem concepções contraditórias de como os sujeitos professores veem e pensam a educação. Para Dalben (2010), é um momento de incorporação das limitações, contradições dos docentes, posicionamentos políticos, pedagógicos e, acrescento, ideológicos.

Nas ações dessa instância estão imbricadas relações com efeitos hierárquicos, bem como formas de resistência a elas. A exemplo disso, tem-se o fato de haver a exclusão de alunos dos CC, o que denota resistência àquilo que está instituído no Projeto Político Pedagógico da escola. Isso reitera o quanto as relações de poder entremeiam e circulam em todas as instâncias, a barreira imposta por professores para que os alunos não participem da reunião colegiada demonstra que, possivelmente, o profissional não só se sente incomodado como, talvez, não priorize a verdade vinda dos aprendizes, já que esse aluno está, institucionalmente, ocupando o lugar de ‘submisso’, principalmente a depender de qual visão de educação o professor tem.

Essa postura soa como não democrática, cabendo ilustrar o que Freire (1996) diz. A ele é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade. Na visão freireana, o educador democrático aprende a falar escutando e cala para escutar.

Em função do que se apresenta a nós, enquanto pesquisadores e professores, é imperativo desdobrar-se sobre a prática reflexiva e crítica, cuja consolidação se dá a partir de um agir sobre si, o que envolve ainda um controle de si por meio da reflexão (FOUCAULT, 2014) essencial no espaço de desconstrução das verdades que é a escola. Destarte, o foco não é apenas priorizar estratégias de resistências, mas inculcar, nos professores reflexivos, um olhar apurado e funcional de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele aconteça (FREIRE, 1996) e novas formas de construí-lo.

Para tanto, a pedagogia crítica enfrenta o embate para viabilizar formas de agenciar o ser humano dentro das relações humanas e de poder, dando-lhe aparato para teorizar essas construções sociais. Só assim se realiza por completo uma prática inovadora e de resistência (ANDRADE, 2017) que seja decolonial e transgressiva do ofício docente. Essas possibilidades ganham força a partir do fazer linguístico que tanto silencia quanto garante resistência de professores e alunos dentro do sistema escolar, gerando os contradiscursos e motivando pesquisas que possam vislumbrar reestruturações no eixo pedagógico de escolas e nas concepções de seus professores.

CAPÍTULO 02

CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA

Esta parte da dissertação é dedicada exclusivamente ao meu objeto de estudo, o CC. Escolho a sigla CC por facilitar a fluidez com que uso o termo ao longo do trabalho, além de evocar uma ambiguidade semântica que pode aguçar o espírito do leitor. A meu ver, essa sigla carrega o emblema de dizer que algo na escola/colégio não cheira bem, ou seja, dentro do gênero discursivo CC algo está errado ou simplesmente não acontece de acordo com o que está teoricamente demarcado.

Essa minha compreensão está intimamente ligada as minhas experiências pessoais e profissionais, conforme já apontadas, e também às teorias investigadas, todas como referencial balizar para se pensar e projetar o CC como elemento fundamental da prática escolar, não só enquanto instância institucionalizada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), de realização obrigatória, mas também enquanto fator de mudança das práticas dos professores, o que requer tomá-lo como lugar de representatividade à escola, em geral.

Nessa direção, nesta seção faço alusão aos postulados teóricos que conceituam o CC, principalmente por meio de Dalben (2004), Rocha (1992) e Firme (1978), autoras com ampla abordagem na área educacional e pedagógica. Além dessas autoras, o estado da arte faz alusão a demais trabalhos cujo foco de estudo foi o CC. Por meio deles, tenho acesso a questões históricas que podem dimensionar esse meu objeto por diversos ângulos, desde os aspectos conceituais aos históricos, pedagógicos e demais características.

Todos esses caracteres são apresentados por ângulos diferentes, os quais podem enfatizar tanto as positivities quanto as negatividades inerentes a essa instância pedagógica, com a possibilidade de situar toda a complexidade do objeto investigado no centro de discussões emergentes e atuais, pelas quais pensar o CC é pensar um processo em mudança dentro do ensino e aprendizagem que a envolve como gênero discursivo e espaço de estigmatizações docentes e discentes.

2. Investigando o CC da escola: da história ao conceito

Tomo o cenário da educação brasileira como espaço de controvérsias, angústias e incertezas sobre quais caminhos trilhar para que os verdadeiros objetivos educacionais, colocados em vários documentos oficiais, sejam concretizados, refletindo na formação de cidadãos críticos, pensantes e emancipados para um agir social que vai além dos conteúdos e

fórmulas tradicionais. A referida descrição traz em pauta a necessidade de se pensar a educação, como um todo, a partir de uma modernidade líquida e fluida, não centrada, mas marcada por identidades cambiantes que transitam nos mais diversos lugares sociais, assim como preconizou Hall (2011).

Por assim ser, há uma complexidade sob a instituição escolar, fazendo-a repensar a maneira como produz, formula e ensina conhecimentos, posto que existe um mundo em mudanças. Isso reflete, principalmente, na prática social docente, a qual se faz na dinâmica de valores construídos no contexto histórico em que se situa, ou seja, está diretamente relacionada às exigências sociais ou educacionais e à produção científica e tecnológica incorporada a esses contextos (DALBEN, 2004).

Logo, o *locus* da escola precisa ser constantemente posto em debate para que haja um olhar de desconstrução e de possíveis adequações sobre aquilo que realmente se espera do processo de ensino e aprendizagem, não mais priorizando uma educação tecnicista, pautada na formação exclusiva para o mercado de trabalho, mas sim uma educação comprometida com a formação humana, menos conteudista e que prepare sujeitos críticos com autonomia para agir e questionar o seu lugar social e a reprodução de desigualdades, às vezes mantidas até mesmo dentro do ambiente escolar (FREIRE; 1987, 1996).

Pensar desse modo demanda um olhar sobre os alunos, gestores, sistemas de avaliação, práticas de aprendizagem; enfim, requer pensarmos a escola além de seus muros, com vistas à prática de reflexão e ação inculcada, especialmente, em momentos de coletividade e diálogo. De maneira ainda mais focal, essas reflexões devem circundar o profissional docente, delineando sua *práxis*, até porque o docente é um dos profissionais mais suscetíveis a sofrer os reflexos da realidade que está além da escola, sendo a ele necessário adequar-se aos novos desafios de seu ofício, dia a dia.

É incabível ao professor manter suas práticas de ensino de anos ou décadas atrás por não serem suficientes para satisfazer as exigências atuais, de novos contextos e sujeitos. Por isso, Dalben (2004) reposiciona as possibilidades, métodos, recursos e estratégias de trabalho que o professor tem. Para a autora, as práticas pedagógicas do docente são alternadas por processos de revisão, reafirmação, transformação e consagração de objetivos, finalidades e produtos. Diante disso, ainda segundo Dalben (2004), o educador precisa entender as forças articuladoras de seu campo de atuação, bem como os eixos direcionadores de seu trabalho, além de ter consciência dos aspectos que o direcionam enquanto profissional.

Ou seja, o professor precisa de autorreflexão para a compreensão de si, de suas angústias, desejos e representações. Feito isso, simultaneamente se cria, nesse sujeito, a vontade

de mudar os métodos, a postura e as perspectivas daquilo que ele próprio projeta sobre suas práticas, construindo possibilidades para, então, afirmar-se mais no contexto em que atua e redimensionar o seu lugar e função sociais. Todo esse movimento implica no que Maingueneau (2005) chamou de *ethos discursivo*.

Esse “*ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer” (MAINGUENEAU; 2005, p. 03). O *ethos* está ligado à própria maneira de produzir a enunciação, sem necessariamente envolver informações extra discursivas sobre o locutor professor. Nessa direção, o *ethos* funciona como uma ressignificação pessoal e profissional dos sujeitos da educação por meio de práticas discursivas, visto que o *ethos* está intrinsecamente ligado ao discurso e se constitui por meio dele.

Dessa forma, é preciso ter em mente que os professores podem ser intelectuais transformadores, ao modo de Giroux (1997), termo esse usado para demonstrar o potencial que os professores têm para repensar, recriar e reestruturar a docência. A partir de Giroux (1997) e de vários outros autores da educação, a escola não é só ambiente físico, é também lugar social, econômico, cultural e ideológico, no qual o professor tem a função de compreender esse conjunto de características para, simultaneamente, agir sobre elas de maneira a entender, ainda, todas as relações nela desenvolvidas, a mencionar as de poder e controle.

Toda essa capacidade, vista como necessária ao profissional docente, vislumbra o cenário educacional emergente presente na contemporaneidade, preenchendo lacunas de uma educação historicamente fragmentada. Fragmentada em conteúdos, metodologias e qualidade estrutural e de formação humana e ainda com vistas a atender a hegemonia neoliberal que supõe, nesses contextos emergentes, segundo Gentili (1996), a *me McDonalddização* da escola. Essa *me McDonalddização* é um ciclo em que a escola é pensada como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos emitidos por um mercado educacional altamente competitivo e que faz parte da reestrutura educacional com satisfação para os objetivos elitistas dessa mesma ordem neoliberal.

Então, o novo cenário educacional é reflexo das transformações sociais. Por isso, diante das realidades nele presentes, a formação de professores deve se alinhar às exigências contemporâneas, o que só novas perspectivas são capazes de suprir. Nesse sentido, a formação crítica, reflexiva e ética de professores tem se constituído como um novo paradigma a redimensionar a ação do professor, aproximando-se e dialogando com as transformações sociais (MILLER, 2013).

No que se refere à reflexão, Dalben (2004) pontua que a reflexão da experiência é o que mobiliza, inquieta e traz a necessidade de estudo e revisão de conceitos. Portanto, subentendo, em diálogo com Dalben (2004) e Giroux (1997), que se o professor tem um espaço para se autoavaliar, suas práticas podem ser colocadas sob sua própria análise ou de outrem, refletindo em ações e concepções educacionais orientadas por demandas emergentes e satisfatórias previstas nas matrizes e parâmetros nacionais, documentos esses responsáveis por orientar as concepções que esperamos da educação e de seus profissionais.

Logo, convém trazer à tona as possibilidades de autorreflexão e autoformação proporcionadas pelo CC, cuja essência se centra em uma gestão de ordem democrática aberta a saberes profissionais trabalhados e incorporados a um trabalho docente concreto, realizado em contextos e situações singulares construídos pelos próprios trabalhadores do ensino (TARDIF, 2000).

Posto isso, vejo ser necessário historicizar, caracterizar, conceituar e apontar as problemáticas postas acerca do CC, de maneira a situá-lo como base desta investigação e princípio articulador de práticas educacionais dos sujeitos nelas envolvidos. No âmbito semântico, o Miniaurélio (2001) entende que *conselho* se refere a alguma advertência ou aviso; além de que pode ser um corpo consultivo e/ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular: tais como conselho de ministros e conselho de diretores de banco.

Enquanto isso, o termo *classe* traduz-se em uma série ou em um conjunto, grupo ou divisão que apresenta características semelhantes. “Categoria de cidadãos baseada nas distinções de ordem social ou jurídica. Grupo de pessoas que se diferenciam das outras por suas ocupações, costumes etc. Aula em que se ensina certa matéria. Local onde se dão as aulas” (FERREIRA, 2001, p. 158).

Esse percurso dicionarizado dialoga com a prática apresentada pela gama de pesquisadores que já investigaram o CC. Leite (2012), na sua dissertação *Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)* apresenta previamente essa perspectiva dicionarizada sobre o que é o CC para, então, adentrar no âmbito educacional e dizer que nele o conselho é formado, em geral, pelo coletivo de professores, equipe pedagógica e direção do estabelecimento de ensino. Em alguns casos, também contempla a participação de pais e de alunos. Para a autora, a “classe” caracteriza-se pela distribuição dos alunos na instituição escolar, a partir de critérios legalmente estabelecidos. Constitui-se do agrupamento dos alunos em diferentes espaços (em geral, salas de aula),

distribuídos segundo critérios que consideram a idade, o nível de apropriação e a graduação dos conteúdos.

A partir desses conceitos prévios tenho um indicativo básico para perfilar outras noções constituintes dos conselhos no campo escolar. A começar pela historicização, estudos teóricos e práticos apontam que o CC foi instituído no Brasil por volta de 1958 e implantado em 1959, no Rio de Janeiro. A implantação se deu por meio de professoras e orientadoras educacionais (três orientadoras educacionais e sete professoras) que estiveram na França para uma viagem de estudo.

Naquele país, os conselhos surgiram no bojo de inovações educacionais que marcaram o pós-Segunda Guerra Mundial, o que garantiu uma reorganização estatal. Segundo Rocha (1982), os conselhos inicialmente foram propostos como um procedimento necessário para a aproximação do grupo de professores, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que estava sendo implantado nas classes. Em seguida, foi disseminado por todas as escolas francesas como um aparato capaz de garantir uma observação sistemática e contínua dos alunos para oferecer, a cada um, o ensino que correspondesse a seus gostos e aptidões.

Nos estudos de Rocha (1982), consta-se que o papel do colegiado foi ampliado e dividido em três instâncias: o CC, em nível de turma; o conselho de orientação, estendido a todo o estabelecimento de ensino e o conselho departamental de orientação que se ocupava de uma esfera mais ampla. O CC, sob a presidência do professor principal ou do diretor, contava com a participação do “diretor adjunto, do inspetor encarregado da turma, do médico, do assistente social ou enfermeiro, do conselheiro de orientação, dos professores da turma, de outros inspetores, de dois representantes dos pais e dois alunos, eleitos delegados da turma pelos colegas” (ROCHA, 1982, p. 19).

Naquele tempo, os conselhos propiciaram um ensino para atender à individualidade de cada um e contribuiu para a seleção e distribuição dos alunos dentro do novo sistema de ensino de modo a orientá-los para o clássico ou técnico, de acordo com as aptidões e interesses identificados. De acordo com Leite (2002), as indicações do CC, sistematizadas em pareceres sobre os alunos, eram levadas ao conselho de orientação e, posteriormente, transmitidas às famílias dos alunos.

No sistema educacional francês, o parecer do CC era tido como imprescindível para a definição dos rumos da vida educacional dos alunos, uma vez que revelava o caráter e as aptidões dos alunos e elaborava a exposição de motivos a serem propostos pelo conselho de orientação. De forma ampla, nos estudos de Leite (2012) está explícita que a função mais

importante do CC seria um melhor conhecimento dos alunos pelos professores e uma maior integração de todos numa ação educativa conjunta.

Voltando ao contexto de Brasil, as profissionais que estiveram na França eram do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e estiveram em viagem para estudar a proposta das “[...] classes experimentais que havia sido introduzida no ensino francês desde 1945” (ROCHA, 1982, p. 18). Segundo Leite (2012), dentre as novidades pedagógicas implantadas no sistema educacional daquele país, destacou-se para o grupo de brasileiras, o CC, até então desconhecido no Brasil. Com o devido interesse, elas trouxeram essa experiência para o CAP (Colégio de Aplicação), implantando o CC em 1959, nas classes experimentais, expandindo-o, posteriormente, para todas as turmas do colégio. Essa experiência, segundo Rocha (1982), subsidiou a implantação oficial dos CC, a partir dos anos de 1970, no sistema educacional brasileiro, como um dos aparatos administrativo-pedagógicos decorrentes da lei n.º 5692/71.

Essa lei instituiu uma reforma educacional que partiu de um lugar de poder, sancionada pelo presidente da república e ministro da educação da época. Foi também acompanhada pelos lugares teóricos entendidos como o conjunto de documentos oficiais, por meio dos quais se criavam condições para articular um conjunto de “lugares físicos”, que podem ser reconhecidos como todo o sistema de ensino (criação dos conselhos estaduais de educação, centros de reciclagem de professores, complexos escolares) (LEITE, 2012).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa instância colegiada ganhou mais aparato para manter-se nas práticas pedagógicas escolares no Brasil (LEITE, 2012). Inicialmente, o CC era prioritariamente usado para critérios avaliativos advindos do ensino e aprendizagem dos alunos, servindo-se de sinônimo desse processo, prática recorrente até hoje, de acordo com a maioria das pesquisas produzidas, isto é, o foco exclusivo desses encontros seria deliberar sobre as porcentagens de notas de cada discente. Em sua tese *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*, Dalben (1998), autora referência no assunto, revisita autores para conduzir uma abordagem que orienta o processo formativo da avaliação, aludindo ao CC como fator colaborador ou não desse processo.

Em suas considerações finais, Dalben, por meio de intertextos teóricos, reafirma a ideia de que mudar a avaliação escolar é certamente mudar a escola, pois o contato com a avaliação escolar permite um conhecimento da cultura escolar. Assim, estar a par de seus critérios viabiliza adequações e aprimoramentos das concepções de educação e ensino pretendidas para o público alvo.

No cenário da pesquisa de Dalben, o processo de avaliação era considerado complexo, uma vez que havia uma política de mudanças desencadeadas dentro do PPP da escola pesquisada em Belo Horizonte. Por fim, o professorado investigado via-se inseguro para assumir os riscos que envolvem o processo avaliativo, quase sempre recorrendo a normas hierárquicas para agir ao avaliar, fato ampliado por ser a avaliação um fator também auto-avaliativo em que o professor acaba por avaliar suas próprias práticas e os reflexos dela nos seus aprendizes, tanto negativamente quanto positivamente.

Dalben é uma das principais referências sobre CC no Brasil, é doutora em educação, com vasta experiência nessa área, é coordenadora de projetos de formação de professores articulados com políticas públicas em educação, com ênfase em planejamento e avaliação educacional. Autora de dois livros sobre o tema: *trabalho escolar e conselho de classe* (Campinas: Papyrus, 1992); *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica* (Campinas: Papyrus, 2004).

Nessas obras, Dalben (1992; 2004) dimensiona e projeta o CC dentro do campo escolar, definindo-o não só historicamente, mas também pedagogicamente, inclusive como fator primordial para a organização da estrutura escolar. Como pioneira no assunto, Dalben sustenta esse referencial teórico, o que a leva, também, a analisar, em sua tese, o processo de avaliação, podendo ser entendido em todos os sentidos, inclusive enquanto ação promovida pelo CC que a toma, em muitos contextos, como objeto único de análise. Na prática, isso não poderia acontecer, já que a avaliação, segundo autores abordados por Dalben, seria o julgamento do comportamento com o intuito de alterá-lo.

Em tese, a avaliação seria um controle de qualidade capaz de eliminar ou manter o sujeito no meio escolar. Essas constatações geralmente são conduzidas após diagnósticos sobre objetivos e desempenho desencadeados pelos alunos, a avaliação teria o papel de controlar os alunos e o professor seria o juiz a ponderar as atitudes certas de um aluno ideal, pronto para ser aprovado nos exames.

Em uma dimensão maior, o CC tem também em Dalben (2004) significados e funções mais abrangentes, a começar pela ideia de que ele possibilita o processo de organização pedagógica da instituição escolar que assume uma semântica social em âmbito nacional, tanto é que a maioria das instituições de ensino o adotaram como mecanismo de autorreflexão para os professores, para o realinhamento das avaliações, estratégias e metodologias de ensino e, é claro, coloca todos os escolares diante de novas concepções que reestruturam o lugar social de todos, inclusive do aluno, já que ele pode assumir um papel decisivo no encaminhamento das

práticas da escola de maneira mais democrática. Portanto, consiste em busca de alternativas para o enfrentamento de dificuldades coletivas e individuais dentro da conjuntura escolar.

Para Dalben (2004, p. 15), o CC é um “espaço privilegiado na organização do trabalho escolar, para o conhecimento, a identificação e a mobilização do projeto pedagógico da escola”. Em consonância a isso, tem-se o CC como local de possibilidades para articulação dos diversos segmentos da escola, a incluir a avaliação da aprendizagem, do ensino e de eixos centrais que, sobremaneira, colaboram para o cotidiano escolar.

Entretanto, de acordo com Dalben, o CC torna-se espaço também de incoerências, visto que a avaliação é um de seus dilemas historicamente caracterizados por contradições que corroboram até mesmo para a seleção e exclusão dentro do sistema escolar, o que favorece a política de um ensino discriminatório em que o aluno é constantemente idealizado por meio da ideologia do mérito, considerada seletiva e divisória entre bons e ruins. É nesse hiato que se resvalam, inclusive, as diversas concepções sobre que educação queremos ter e sobre aquela detida pelo próprio professor, se bancária ou libertadora, ao modo de Paulo Freire (1987, 1996). Em conformidade a isso, o CC assume contornos extremos para ratificar ou não as concepções detidas pelos professores sobre si e sobre os alunos, principalmente, colaborando ou não para ideologias de um ensino excludente e prioritariamente classificatório.

A ideologia do mérito se configura a favor de um elitismo escolar constituído por aqueles que melhor se adaptam aos padrões exigidos. Nesse caso, os que detêm os prestígios do neoliberalismo são os que melhor se adaptam às exigências educacionais, uma vez que possuem melhores condições para a produção e aquisição do conhecimento. Essa ideologia do mérito é reforçada pela dicotomia apresentada por Paulo Freire, educação bancária versus educação libertadora.

Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) mostra duas faces da educação, a primeira delas é considerada bancária em virtude de seu objetivo mecanicista, concretizado pelo ato de depositar. Os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos. Dentro dessa perspectiva, temos discentes domesticados a aceitar toda e qualquer forma de conhecimento produzido por outrem.

Essa maneira de conduzir a educação, de modo que o professor ocupa um espaço privilegiado, está a serviço de uma ideologia ainda maior, a da opressão. Isso se efetiva no fato de que há o domínio e hegemonia de saberes de uns sobre outros, imperando aí a cultura do silêncio sem o devido diálogo e socialização entre os sujeitos.

De um lado existe um professor que sabe tudo, alunos que não sabem nada; há um educador que pensa, educandos não pensantes; há professores que dizem, alunos que só

escutam; há professores que disciplinam, alunos disciplinados; os educadores prescrevem ordens, os alunos obedecem; o educador é o sujeito do processo; os alunos objetos (FREIRE, 1987). Essas são algumas das premissas projetadas para a educação bancária, a qual consiste em uma educação opressora e de participação mínima por parte de quem mais precisa, o povo.

Ao contrário da educação bancária, existe a educação libertadora. Já de início, sua premissa é fazer com que os sujeitos sejam cidadãos críticos capazes de transformar a estrutura social que os oprime. Para Freire (1987), a educação libertadora requer uma prática problematizadora, o aluno deixa de ser objeto para ser coautor de sua própria aprendizagem; logo, a estrutura se configura a partir de uma relação recíproca entre quem ensina e quem aprende a partir de um diálogo mútuo. O objetivo dessa concepção é libertar e superar a estrutura de dominação à que se serve a educação bancária.

Conforme diz Freire, ninguém educa ninguém. Por isso, nessa segunda perspectiva, os argumentos de autoridade não possuem fundamento, já que a relação entre quem ensina e quem aprende não se dá de forma hierárquica, mas sim dialógica a partir de um homem real, cuja existência envolve um complexo de fatores sociais que o tornam um ser político e igualmente social.

Ademais, O CC tem caráter coletivo e de instância institucionalizada presente na organização da escola, momento em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho estudantil dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. Nesse sentido, o CC, por si só, apresenta algumas características básicas que o fazem diferente de outros órgãos colegiados, entre elas estão: a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico, sua organização interdisciplinar e sua centralidade na avaliação escolar (DALBEN, 2004).

Ocasionalmente, algumas escolas, sempre que necessário, têm optado pela participação de pais e alunos, ressaltando o fato de que o aluno é a figura central das discussões e avaliações, estando presente por meio de seus resultados, sucessos, desenvolvimentos, resistências, fracassos, necessidade e dificuldades postos durante os debates nas questões da prática de ensino e aprendizagem, tidas como objetos de discussão das reuniões.

Essa instância é ainda esfera interdisciplinar de estudo de tomadas de decisões, é, então, órgão deliberativo sobre múltiplas problemáticas e indagações. Com isso, de acordo com Dalben (2004), estão em foco no CC os seguintes pressupostos:

- a- Objetivos de ensino a serem alcançados;
- b- Uso de metodologias e estratégias de ensino;

- c- Critérios de seleção de conteúdos curriculares;
- d- Projetos coletivos de ensino e atividades;
- e- Formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno;
- f- Formas de acompanhamento do aluno em seu percurso nos ciclos;
- g- Critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos;
- h- Elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais;
- i- Formas de relacionamento com a família;
- j- Propostas curriculares para alunos com dificuldades específicas;
- k- Adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educacionais especiais;
- l- Propostas de organização de estudos complementares (p. 33).

Os elementos acima são balizares de um CC que articule os vários elementos da escola na busca de um desenvolvimento escolar eficaz. Em teoria, essa articulação dos vários segmentos da escola privilegia o processo de ensino e aprendizagem e deve priorizar soluções para as deficiências observadas; na prática, os elementos acima nem sempre aparecem como prioridade, criando-se um clima de acerto de contas e exportação de preconceitos.

São esses fatores supracitados que dão a devida notoriedade ao CC como espaço democrático para o diálogo, se consideradas as suas possibilidades coletivas. Essa coletividade deve romper a dinâmica tradicional até então operante nas escolas, refletindo não só na maneira de realizar os CC em si, mas também na forma como as práticas da escola serão construídas após cada reunião, culminando na reflexão docente individual e coletiva. Esse poder de influência se evidencia quando os próprios professores conseguem senti-lo como local para que suas angústias e desilusões educacionais sejam compartilhadas, ao mesmo tempo que experiências são vivenciadas, metas são traçadas, entre tantas outras possibilidades de ações educacionais.

Além de compartilhar angústias e experiências, os conselhos são momentos em que os professores podem utilizar de diversas estratégias “para legitimar determinados interesses e justificar para si (grupo de professores) e para os demais (pais, alunos) as suas escolhas e condutas, seja em relação aos resultados obtidos no processo de ensino e de aprendizagem, seja em relação ao atendimento dos preceitos legais vigentes” (LEITE, 2012, p. 43).

Já Firme (1978) assevera que o CC é um instrumento de mudança ao atingir a ação educativa e cumprir algumas funções, desde implantar uma filosofia de educação, enquanto espaço de questionar e contestar objetivos em relação a alunos e educadores até mesmo a descobrir problemas e orientar possíveis soluções, aproximando a comunidade escolar como um todo.

Essas possibilidades proporcionadas pelo CC, segundo Rocha (1982) e Libâneo (2004), são uma verdadeira integração que rompe com o isolamento que os profissionais da

escola vivenciavam antes de haver, na instituição, o CC. Com esse mecanismo, o professor tem um conhecimento maior sobre seu alunado, deparando-se com suas histórias de vida, conflitos, anseios e demais emoções. De modo geral, o CC se apresenta como esfera de possibilidade para o devir, à medida que tangencia as ações dos educadores por intermédio de reflexões ocasionadas em seu cerne.

Contudo, na prática os desafios desenrolados na conjuntura escolar para a viabilidade dos CC, em sua grande maioria, são complexos, advindos de um processo de resistência por parte dos sujeitos escolares. Para Miranda e Sá (2014), apesar da importância, o CC nem sempre é bem interpretado pelos educadores, tanto é que Cruz (2005) pontua que talvez o CC seja um dos mecanismos pior aproveitados na escola. Gonzales (1987) acrescenta que os próprios professores se tornam empecilhos ou os grandes responsáveis pelo sucesso dos CC.

A proficuidade de existência dessas reuniões só acontece dentro de uma perspectiva democrática de educação, baseada no diálogo e na participação de todos os escolares. Só assim se pode pensar num direcionamento favorável a todos, de construção verdadeiramente coletiva para o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, o sucesso e insucesso dependem da concepção que os gestores e professores da escola detêm sobre a educação, até porque a maneira de realização dos conselhos é resultado dessas concepções, crenças e ideologias de quem os realiza, tanto é que estar em um CC ou estudá-lo implica na análise cultural da instituição envolvida.

Para isso, o educador deve explorar ações para saber ouvir os alunos e pais, ouvindo o que eles dizem. Com certeza, entra em campo a possibilidade de o diálogo resolver conflitos em acordo por parte de todos os sujeitos da educação. Esse mesmo autor pondera que a participação dos pais no CC é de suma relevância, pois envolve um trabalho maior de integração e possibilita que a família compreenda o trabalho do professor, a formação e a condição da aprendizagem de seus filhos.

Porém, negativamente, nem sempre a prática do CC é tangenciada por concepções de educação mais democráticas. Dalben (1992) afirma que muitos dos CC são realizados de modo burocrático, mecanicista, sem critérios pedagógicos. Quando assim realizada, essa instância volta-se para a categorização de alunos em bons ou ruins, aprovados e reprovados, interessados e desinteressados, entre outros perfis negativos e problemas, sem, contudo, apresentar e discutir possíveis soluções que alcancem essas problemáticas, amenizando ou extinguindo-as.

Logo, depreendemos que as formas de pensar o CC refletem nas atitudes e ações demonstradas e realizadas ao formá-lo, podendo ser conduzido democraticamente, como

inovador e modificador do fazer pedagógico. Ou como um critério que reforça as dificuldades e diferenças hierárquicas entre gestores, docentes, famílias e alunos, algo notório quando há o envolvimento de todos, segundo puderam detectar Miranda e Sá (2014) ao realizarem um estudo qualitativo, em uma escola pública de São Paulo, a respeito do CC.

Na abordagem de Miranda e Sá, intitulada *Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública*, ressaltam-se posicionamentos negativos de professores no que se refere à participação dos discentes, dentre eles está o de um professor que diz não gostar de interferências no seu trabalho, especialmente se vindas dos alunos, o que comprova uma burocratização do CC, sem haver abertura e socialização de supostos problemas e inquietações, muitas vezes elencadas pelos alunos.

Tal forma impossibilita o levantamento de um dossiê de informações sobre a ação educativa de professores e alunos, recaindo em velhas práticas conservadoras e classificatórias, conforme se fazia nas origens do CC na França e no Brasil. Essas práticas se tornam mais contundentes quando não há uma preparação específica de organização nem uma abertura para o diálogo em coletividade para que dificuldades sejam sanadas ou amenizadas.

As autoras Engers e Gomes (2007), no artigo intitulado *Conselhos de Classe como espaço de educação continuada de professores*, alertam para os riscos ocasionados por essas reuniões quando se tem como propósito apenas o cumprimento de protocolos institucionais. As investigadoras inovam e apresentam que os CC podem se configurar apenas como *a tirania do é: é esperto, é inteligente, é bagunceiro, é imaturo, é hiperativo etc.* Ou seja, o CC teria exclusivamente o objetivo de criar rótulos e adjetivos sem nenhuma reflexão sobre os porquês de esses mesmos alunos serem adjetivados como bons ou ruins.

Nessa direção, os momentos de CC ratificariam as ideologias excludentes, pelas quais o foco sempre são os alunos indisciplinados, não comportados, não dóceis, enfatizando suas bases familiares como possíveis justificativas para se compreender suas fraquezas e maus desempenhos, sem, contudo, retratar o papel da escola diante desse cenário, talvez por tangenciar a zona de conforto dos professores, uma vez que tocariam em problemas já muito conhecidos por eles; porém, sem soluções apresentáveis.

Nesse ínterim, é necessário compreendermos as práticas discursivas dos professores para problematizá-las pelo viés político e ideológico, inscrito na linguagem, como forma de criar resistências, pois tudo que reproduzem linguisticamente, nesse caso a partir de rótulos negativos, reverbera as concepções que detêm sobre o contexto escolar e social de seus alunos, além de que essas práticas discursivas podem, hipoteticamente, silenciar as problemáticas realmente necessárias a discussões e debates.

Às vezes, é mais cômodo aos docentes nomear os estudantes de desviados do que de resistentes, visto que isso implicaria em outras questões de escolarização para explicar os fenômenos da resistência discente. Talvez, conforme dito acima, esse questionar retire o profissional da zona de conforto e o faça deparar com conflitos maiores e associados a sua postura pessoal, ética e profissional (GIROUX, 1997).

Outra experiência está no artigo de Gilson de Almeida Pereira (2004), intitulado *Conselho de classe: a cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo Ethos Educacional?*, cuja abordagem ilustra a deslegitimação do CC em detrimento apenas de um cumprimento do calendário escolar, sendo rotulado pelos especialistas da educação como momento de aborrecimentos, chatices, sem propósitos avaliativos e até mesmo como uma forma de descanso, pois, na maioria das escolas, os alunos são dispensados do dia letivo em que ocorre sua realização.

Os relatos de Pereira (2004, p. 03) permitem múltiplas análises sobre o CC e sobre as práticas de linguagem nele presentes, responsáveis por desencadear relações disciplinares e de poder. Um exemplo disso é quando se tem um coordenador responsável por dirigir todos os acontecimentos, ordens e tempo de fala, assumindo o papel de disciplinador dos professores. Nesse âmbito, ficam evidentes as mobilizações linguísticas assumidas pelos participantes que, por sua vez, quase sempre recorrem a “este menino é horrível, não adianta nem falar nele, vamos para o próximo,” ou “sem enrolar muito, gente; quanto mais cedo terminarmos, mais cedo vamos embora; toca, toca, o próximo”.

Devido a esse formato de realizações e representações de CC, o pesquisador retratou diferentes tipos de CC geralmente concretizados, em sua maioria, sem a devida reflexão para se compreender as causas e apresentar soluções para as problemáticas reveladas. Primeiramente, tem-se o Conselho Bingo, no qual os nomes são gritados para um grupo de professores que vão apontar vocabulários do tipo “passa; este foi; este está bom; esquece; ih, parou; corre com isso, você sabe que não adianta”. Há também o Conselho UTI ou Necrotério, novamente sobressaem classificações como: “está morto”; “este aí já morreu”; “é só enterrar, está mal”; “mais um pouquinho e foi”; “não adianta mais”; “nem com reza brava”; “sem chance”; “está muito fraquinho”; “é melhor fazer um reforço”; “quem sabe se repetir fica mais forte”.

Outro tipo é o Conselho Plangente, cujos contornos se fazem a partir de lamentações docentes diversas, seria uma maneira de denotar apenas o desestímulo em relação às turmas e alunos: “não tenho tesão, esta é a pior turma; esta é a turma dos alunos-problema; essa aí só

sabe conversar; um bando de chatinhos; nós não prestamos para mais nada, por isso somos professores” (2004, p. 04).

Os dados acima são, para o pesquisador, a configuração do faz-de-conta. Obtém-se disso uma prática sem ações concretas que revisitem o cotidiano escolar, cumpre-se apenas um calendário acadêmico que acaba por descortinar um processo problemático e ineficiente. Esse modo de realização se torna o reflexo de um professorado que não se vê como corresponsável pela aprendizagem do aluno, distanciando-se dela. Mas, ao contrário do que se pensa, esse agir espelhado nos CC demonstra que há uma desaprendizagem dos professores refletida nos alunos, mais do que isso, “talvez a desaprendizagem refletida nos alunos projete a própria desaprendizagem e a falta de identidade dos professores” (PEREIRA, 2004, p. 04).

Esse agir é projetado em todo um processo às vezes marcado pela negatividade, além de ilustrar um perfil de professores com sentimento de impotência, reflexo do desamparo político e geralmente treinados a não questionar a própria representatividade no meio social (GIROUX, 1997). Inclusive, essas percepções podem contaminar os discentes no sentido de que os professores são reflexos da maneira como concebem a educação para si e para seu alunado, havendo um vínculo intrínseco e de troca. Destarte, “aqueles que são depositários de expectativas positivas acabam efetivamente rendendo mais, e os que são depositários de expectativas negativas acabam efetivamente rendendo menos” (COLL, 1996, p. 278).

Logo, a depender de que profissional se fala, temos professores projetando expectativas de fracasso em sujeitos que significam, expressam e repetem o imaginário socioeducativo. Empiricamente, está imbricada aí a noção de que o discurso cria realidades, fato esse endossado por Fairclough (2001) ao pressupor que discurso é prática social e forma de ação sobre o outro dentro de uma estrutura social dialética. Dito de outra maneira, o social constitui o discurso e é por ele constituído, dando a entender que há uma construção social da linguagem produzida pelos sujeitos.

No caso dos professores, com seu discurso de desprestígio da docência, contribuem para a difusão de um imaginário educacional desfavorável (CANFIELD, 2011). Além disso, segundo Pereira (2004), as atitudes de se limitar a enunciar que ‘o aluno não tem jeito; esse aluno não terá condições de cursar o ensino médio; esse outro pensei que jamais chegaria; estes alunos não têm futuro’ é “mascarar a realidade social em que se vive e corroborar a superestrutura que continua a oprimir e a se beneficiar com a opressão” (p. 6).

Em vista disso, faz-se emergente a consolidação do CC como espaço verdadeiramente democrático e de autoafirmação do professor para que reconheça mais e

melhor sua própria identidade, muitas vezes aceita por eles em função de diferentes motivos e forjada em discursos socialmente compartilhados e negativos sobre sua própria profissão.

Portanto, de acordo com Miguel Arroyo (2000), é importante que os educadores não sejam vistos como transmissores de conteúdo nem enquanto mantenedores de práticas excludentes, precisam, na verdade, ocupar um papel central nas escolas, sendo vistos enquanto profissionais da educação. Para tanto, é mister que o docente seja autônomo e emancipado, pois só assim desenvolve em seus alunos atitudes parecidas às de sua postura e *práxis*.

Isso se torna emergente porque, segundo as autoras Engers e Gomes (2007), à medida que os professores adjetivam os alunos em bons ou ruins, competentes e incompetentes, em um ato mais de julgamento do que avaliação, eles estão simultaneamente se classificando ou se nomeando no discurso social, respectivamente com os mesmos adjetivos. Daí a necessidade de pensar a formação continuada e a reflexão docente como fatores que contribuam para a emancipação e valorização social da docência, visando ao resgate da autoestima e escuta da própria voz, pois somos o profissional reflexo das imagens e autoimagens de professor que temos internamente (ARROYO, 2000).

Essa prerrogativa alicerça-se justamente na ideia prévia desta pesquisa quando inclui em uma de suas etapas promover vozes docentes, acreditando que eles, enquanto protagonistas da educação, têm muito a dizer de si a partir de si, o que é um ponto de partida para o ressignificar. Para Engers e Gomes (2007), é viável retratar o papel do CC também como momento relevante para que “os professores compreendam a si a partir de suas falas e também da fala de seus pares, encontrando pontos de encontros e de desencontros, identificando-se como únicos e também como pertencentes a uma categoria que compartilha alegrias e tristezas, facilidades e limitações, desejos, vontades, paixões, conquistas” (p. 524).

Portanto, a coletividade do CC, materializada em suas práticas de linguagem, corrobora novas posturas e dinâmicas no agir cotidiano da escola, visto que as práticas de linguagem constroem as relações de poder e de submissão. Dito de outra forma, a educação é lugar da linguagem para a manifestação cultural, ética. É na linguagem que as ações educativas acontecem, assumindo a função de depósito de esperança e utopia de um grupo.

Além disso, quando inclusa toda a conjuntura escolar, o papel dos atores envolvidos é revisto e redimensionado. Quer dizer que, no momento em que outras vozes são escutadas, as relações de poder dentro da instituição escolar são passíveis de reestruturação (ENGERS; GOMES, 2007), amenizando a concentração de poder, geralmente na mão dos professores, coordenadores ou direção, o que reflete na constituição crítica de todos os sujeitos para

questionarem as estruturas homogeneizantes de maneira a proporem novas formas e possibilidades de relações sociais na escola.

Essa perspectiva de diálogo com todos, inclusive com os alunos e família, traz percepções para a configuração do que se tem ou se busca sobre e para a educação, além de estabelecer critérios realmente democráticos e presentes na realização do CC, previstos previamente no PPP de cada instituição. Exemplo disso está na pesquisa de Pereira (2004), de um contingente de vinte e duas escolas, quatro desenvolvem o CC com vistas àquilo que está no PPP, o que torna o conselho consistente.

Nesses exemplos de prática, há novos olhares, relações verticais, de cunho hierárquico, se tornam horizontais e saudáveis. Dito de outra maneira, surgem ações coletivas constituídas a partir de um diálogo entre todos, visto que os alunos assumem uma posição atuante, não sendo apenas objetos de avaliação, mas sim sujeitos dela própria. Passam a existir novas posturas que orientam as práticas e reflexões docentes, isso se concretiza principalmente quando os CC são assumidos como espaços de participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que viabiliza uma articulação sólida sem perder de vista a avaliação do próprio sistema.

Importa perceber que o CC deixa de ser um momento de rituais e classificações para a existência do diálogo, da coparticipação e da corresponsabilidade de todos. Os alunos se tornam atuantes, podem participar por meio de fichas de autoavaliação, discutem com professores as características do grupo, colocando em evidência a aprendizagem, objetivos, metodologia, comportamento, responsabilidade e outros critérios afins de cada instituição.

Essa ideia de conselho democrático se amplia quando até mesmo os pais participam da estrutura colegiada, juntamente com professores e alunos. Segundo Pereira (2004), dessa maneira, o CC deixa de ter caráter exclusivo de punição e de sentenças para se tornar um espaço interdisciplinar, dialógico, reflexivo, participativo, democrático de discussão acerca da prática docente e discente, envolvendo todos em uma análise contextual, tanto da avaliação, dos procedimentos, da participação, do envolvimento, do currículo, quanto das normas e regras sociais. São essas ações que propõem alternativas de mudança para o bem comum e encaminhamentos individuais.

Toda essa dinâmica ancorada no CC o coloca como alternativa de transformação educativa com vistas a atender o PPP das instituições escolares. Por isso cabe retratar a maneira como o PPP do colégio a ser abordado representa e apresenta o CC. Teoricamente, o próprio PPP da instituição se apresenta como a representação teórica para que os sujeitos se reconheçam nele, inclui-se aí a responsabilidade sobre o bom docente e de resultados aos quais a escola se

propõe, com base na formação crítica de seu público para um exercício de cidadania; assim, o aluno é concebido como agente de transformação social.

Portanto, o documento deixa claro que visa a “atender as dimensões política e pedagógica de educação conforme a concepção de mundo, sociedade, educação, professor e aluno” (PPP, 2017, p. 09) com ações criadas nesse propósito de emancipação para incluir toda a comunidade escolar. Para tanto, estabelece parcerias entre escola e família com base nos objetivos de propiciar o conhecimento da história do aluno, do seu contexto familiar, costumes e valores culturais, propiciando o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam participar e discutir suas ideias com a equipe.

A perspectiva do documento é de que esse vínculo intrínseco favorece e complementa o trabalho do colégio, para garantir uma compreensão do movimento e envolvimento do aluno no processo e relação com o conhecimento. Pensando nisso, a arquivo declara constantemente ser defensor das relações interpessoais entre escola e comunidade, valorizando o agir e pensar dos pais, juntamente com seus costumes, tradições, valores e cultura em benefício das prioridades educacionais e cumprimento de metas.

Em teoria, fica clara a concepção defendida pela equipe pedagógica. Objetivamente, pretende romper com os velhos paradigmas para inculcar outros que atendam as transformações sociais em que a comunidade escolar se situa, isso exige novas leituras das relações escola-aluno-professor dentro do sistema para que novas demandas sejam satisfeitas.

Outra maneira de satisfazer as referidas demandas é evocar o método ação-reflexão-ação para se chegar à avaliação crítica do trabalho realizado, reciclá-lo e acrescentar-lhe novos conhecimentos em ação consciente, crítica e democrática que transforme não só as ações, mas os sujeitos nela envolvidos, pois, conforme preconizou Schon (1992), esse caminho contribui para uma nova visão do professor, constituído agora pela reflexão. Esse olhar alinha-se à concepção de educação democrática que considera o homem e sociedade, apresentando-se como uma saída ou resolução de conflitos e questões relacionados à docência.

Todavia, apesar da compreensão, o PPP também apresenta as dificuldades em sustentar as ideologias democráticas e coletivas, visto que a adesão da família e pais não é expressiva nas decisões políticas do colégio, responsáveis pela revisão e direcionamento das práticas pedagógicas e metodológicas do ensino. A problemática se amplia à medida que até mesmo o PPP reconhece a desmotivação de alguns professores e a impotência para ensinar como grandes obstáculos na mudança dos resultados apresentados, geralmente deficientes em função de repetência, evasão, indisciplina e desinteresse dos alunos.

Ao retratar o papel do CC, o projeto teórico o atribui como responsável por analisar as ações educacionais, de modo a indicar alternativas que garantam a efetivação do ensino e aprendizagem e alternativas àqueles com defasagem e dificuldades na aprendizagem. Para tanto, o conselho proposto pelo PPP tem como atribuições analisar as informações sobre conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas, além de propor formas diferenciadas de ensino, estabelecendo estratégias de recuperação concomitantes ao processo de aprendizagem.

As constatações do PPP se assemelham às já mencionadas, balizando-se na reflexão em torno de toda a prática educativa que deve envolver alunos, professores e comunidade. Mais do que isso, deve-se discutir o significado do CC e suas reais concepções, a mencionar a atividade de avaliação, sobre a qual o PPP menciona não ter a intenção de usá-la para classificar ou reter alunos, mas sim em acolher.

Portanto, coloca o professor como sujeito responsável por identificar as dificuldades do estudante e refletir sobre as motivações de sua não aprendizagem, ao mesmo tempo que deve buscar estratégias de revisão com vistas a cumprir os objetivos previamente propostos, bem como adaptações curriculares. Por fim, a autocrítica aguçada nesse espaço de coletividade permite aos professores uma nova dimensão de seu próprio trabalho, pois são viabilizadas trocas de experiências que ocasionam novas atitudes.

No PPP focado, todo o desenrolar do processo fica a cargo do gestor educacional, cuja função é mediar as discussões em formato de fórum, sempre pensando no aprimoramento das aulas e desempenho discente, sem base única e exclusiva no comportamento e (in)disciplina do alunado. A par disso, todas as decisões são colocadas em uma ata descritiva em que são registrados: parecer da turma, relação dos alunos que “apresentam dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdos, as linhas de ações relativas a tais dificuldades, o número de faltas quando considerável e em alguns casos o comportamento, quando intervir no processo ensino aprendizagem”.

O documento deixa explícito que a concepção do PPP da instituição preza o ato de acolher em vez de punir. Dessa forma, estabelece previamente os critérios que, de fato, levariam o aluno a ser reprovado após as deliberações em CC. Entre esses critérios, destaco os principais abaixo:

- Avanços obtidos na aprendizagem;
- Trabalho realizado para que o aluno melhore a aprendizagem;
- Desempenho do aluno em todas as disciplinas;
- Acompanhamento do aluno no ano seguinte;
- Situações de inclusão;

- Questões estruturais que prejudicam o aluno (ex. Falta de professores sem reposição);
- Não há nota mínima estabelecida: todos os alunos que não atingiram média para aprovação devem ser submetidos à análise e decisões do Conselho;
- Não há número de disciplinas para aprovar ou reprovar. Mesmo que o aluno tenha sido reprovado em todas as disciplinas o que está em análise é sua possibilidade de acompanhar a série seguinte;
- Questões disciplinares não são indicativas para reprovação. A avaliação deve priorizar o nível de conhecimento que o aluno demonstra ter e não suas atitudes ou seu comportamento;
- Ter sido aprovado em conselho de classe no ano anterior não quer dizer que não possa ser novamente aprovado no ano seguinte (PPP, 2017, p. 67).

Esses critérios são definidos e orientadores do CC, principalmente se considerada a função avaliativa que esse espaço proporciona à escola, dando a entender que os casos de reprovação só ocorrem em situações extremas que, mesmo assim, precisam ser coletivamente decididas. No documento, fica definido que o aluno é pensado como um todo e não somente como o resultado de números, visto que a função maior do CC se orienta a partir de mudanças em toda a conjuntura escolar e não apenas nos aspectos relativos ao aluno (BRUM E ZUSE, 2017).

Logo, reafirmam-se práticas consolidadas que sejam orientadas por meio da reflexão, a incluir até mesmo indagações sobre o porquê de o CC não receber maiores atenções, não aproveitando todas as possibilidades que essa instância oferece? A resposta implica pensar nas concepções tradicionais arraigadas à estrutura pedagógica e no modo de pensar e agir dos profissionais da educação que, talvez, até desconheçam o caráter de autonomia proporcionado por esse trabalho ancorado na coletividade.

Complemento dizendo que lidar com o CC é ampliar suas características e funções pedagógicas, alcançando sua essência também social e linguística, visto que toda a organização e estruturação dessa instância estão intimamente ligadas às práticas de linguagem responsáveis por sustentar e manter o fazer pedagógico dos sujeitos que ali atuam e as relações de saber e poder. Notamos aí um problema de linguagem no mundo que pode tanto excluir quanto incluir.

Os pressupostos para isso estão imbricados nas manifestações de CC, segundo estudos investigados, a mencionar o de Pereira (2004), Engers e Gomes (2007), Miranda e Sá (2014). Exemplo disso está nas recorrências lexicais utilizadas para as categorizações de alunos e na maneira como se estabelecem as hierarquias dentro da escola. A maneira como essas relações de poder acontecem denotam práticas de linguagem que podem, inclusive, silenciar e não prezar pela coletividade e democracia educacional, algo, a princípio, esperado para os CC.

Visto dessa maneira, as questões previamente apresentadas têm respostas que não se esgotam, mas que podem surtir em mais questionamentos, sendo possível colocar o CC à

baila de teorias educacionais que veem na educação a possibilidade de rompimento com velhos paradigmas. No caso do CC, seria ele um dos instrumentos para redimensionar velhos olhares de educadores e dos demais protagonistas da educação sobre suas reais funções na escola e na sociedade pelo prisma da reflexão.

2.2 Gênero discursivo de estigmatização docente e discente

A pertinência deste tópico está em alinhar o objetivo geral da dissertação, *compreender o CC como gênero discursivo pedagógico de relações de poder e de estigmatização discente e docente a partir da mediação da linguagem*, à perspectiva linguística que a pesquisa requer. Reitero que as problemáticas referentes ao CC são, em grande parte, não apenas pedagógicas, mas majoritariamente linguísticas. Isso fica claro à medida que as múltiplas relações de poder se constituem linguisticamente e são angariadas dentro de um contexto escolar demarcado institucionalmente.

Essas múltiplas formas das relações de poder tomam configuração na maneira como a linguagem é mobilizada na realização dos conselhos, nos quais há um condicionamento próprio que corrobora para a manifestação de alguns enunciados e não de outros (FOUCAULT, 2008). Nesse bojo, quero demonstrar que o caminho mais viável para compreender o CC como espaço de relações de poder está nas práticas de linguagem somadas a seu teor pragmático.

Por isso minha vontade em ilustrar o CC como gênero discursivo, uma vez que todas as nossas manifestações linguísticas estão situadas dentro de algum gênero que condiciona nossos enunciados, sendo necessário entender porque esse espaço colabora para a manifestação de enunciados específicos, condicionados por suas condições de produção dentro de um contexto único. Isso sugere que os enunciados proferidos por professores são resultados das suas vivências, ideologias e condições de trabalho e vida dentro do âmbito escolar.

Quero, então, ilustrar o processo dinâmico da linguagem e conceber, em alusão ao que já foi apresentado, o CC também como espaço de estigmatização docente e discente. Escolho falar de estigmatização porque grande parte do referencial teórico consultado aponta os conselhos como espaços emblemáticos e propícios para exclusões sociais por meio de práticas linguísticas e escolhas lexicais também excludentes, principalmente no que se refere aos alunos analisados durante as reuniões.

Tendo em vista a finalidade deste tópico, retomo à perspectiva funcionalista da linguagem, a qual situa a linguagem como processo concretizado na interação, conforme demonstrado anteriormente a partir de Bakhtin (1997). Nessa esteira de pensamento, a

linguagem se baseia nas interações entre sujeitos sempre inscritos naquilo que Bakhtin chama de enunciação.

Reitero o conceito de enunciação dizendo que esse processo é caracterizado pela natureza social das condições de comunicação em que a situação e os participantes imediatos determinam a sua forma e seu estilo. Esse processo tem relação mútua com as estruturais sociais em que circulam as palavras e os discursos marcados ideologicamente. Por isso, Bakhtin (1997) preconizou que a palavra é uma arena de conflitos, de luta de classes, e um fenômeno ideológico por excelência, visto que há a manifestação e entrecruzamento de vários sujeitos, de pensamentos e ideologias diferentes.

Para o russo Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação ou das enunciações presentes na vida humana, constituindo-se também pelo não verbal. Destarte, a maneira que mobilizamos a língua(linguagem) está dentro dos parâmetros daquilo que o mesmo autor estabeleceu como gêneros discursivos. Em síntese, tudo aquilo que produzimos de linguagem é configurado dentro de algum gênero discursivo que requer a interação humana (BAKHTIN, 1997).

Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) prescreve que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua que, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Além disso, “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 281).

Em intertexto ao teórico linguístico, arrolo que cada circunstância de comunicação requer o uso de um gênero discursivo diferente, com propósitos e composição também diferentes, a depender de qual situação contorna esse uso diversificado. Nesse processo de interação, permeado pelos gêneros, há uma constante produção de enunciados concretos por meio dos quais podemos mobilizar modos de construção também diversos, ou seja, é a partir dos diferentes enunciados que produzimos os sentidos, de acordo com nossa historicidade ideológica.

Essa historicidade envolve a língua e a produção de enunciados, é a partir dela que os sentidos são construídos. Nessa direção, uma “dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação

verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Todas as postulações de Bakhtin apontam para a compreensão de que o gênero é uma questão de acordo social (BEZERRA, 2017) entre os falantes de determinado grupo, ocasionando em ação também social (MARCUSCHI, 2002). Dentro dessa conjuntura linguística e coletiva, os enunciados se constituem a partir dos efeitos de sentidos inscritos nas condições sócio-históricas ou naquilo que Foucault chamou de formação discursiva (FD). Todo esse processo é resultado das relações que os homens estabelecem uns com os outros discursivamente, falando, interagindo, dialogando, acionando sentidos interdiscursivamente.

Na sua obra *A arqueologia do saber*, Foucault (2009) sugere que o enunciado (pode ser uma palavra, som, imagem, careta) é a concretização de valores e o corpo do discurso. Porém, o enunciado pode ser o mesmo, mas nunca terá o mesmo efeito, dependendo das FD. Em Foucault, a ideia de FD está fundamentada na premissa de que ela é condicionada pelo princípio da regularidade. Assim, quando podemos descrever certa regularidade, entre um certo número de enunciados, de tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas, seja de ordem, correlação, posições e funcionamentos, transformações, diremos que se trata de uma FD, na qual cada objeto do discurso tem seu lugar e regra de aparição e se envolve em um jogo de relações linguísticas e extralinguísticas estabilizadas pelos gêneros discursivos.

Nesse sentido, entendo que o CC pode ser caracterizado como gênero discursivo que possibilita diálogos reais. Ao modo de Bakhtin (1997), esses diálogos reais são alternados na interação verbal em que cada sujeito expressa sua posição de locutor e seu querer-dizer se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática e do conjunto constituído dos parceiros. Depois disso, segundo o autor, o intuito discursivo do locutor adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Em contexto escolar, segundo Bezerra (2017), temos os conjuntos de gêneros dos estudantes e os conjuntos de gêneros de professores. Juntos, esses conjuntos dos alunos e dos professores integram um sistema de gêneros que ainda guarda relações com outros atores no ambiente escolar, como os gestores e o pessoal de apoio, cujo trabalho também é em diferentes proporções mediado por gêneros.

Visto que os gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais, com base em Bakhtin, é possível sugerir o CC como um gênero discursivo secundário, situado em contexto e circunstância culturais mais complexos. Por meio desse gênero, temos a

materialização da língua em enunciados relativamente estáveis, produzidos em circunstância e esfera específicas a respeito da educação, do aluno, da família e do professor, considerando a sua influência no gênero e o querer-dizer do sujeito (BAKHTIN, 1997) a partir de condições específicas ao considerar a conjuntura social em que esse se insere.

E é nessa complexidade que o sujeito é capaz de se posicionar ideologicamente, utilizando da palavra e a ela dando sentidos diversos, a depender de quem as usa e das circunstâncias em que são usadas. Tudo isso dá contundência para projetar o CC como foco de estudo, uma vez que é uma instância coletiva, social, configurada como gênero secundário e espaço de interação e veiculação de discursos educacionais por meio de enunciados específicos para o contexto, já que tem se percebido que os discursos são reproduzidos como reflexo do contexto em que os docentes atuam.

Por isso, ousou situar que o CC, uma vez pensado como gênero discursivo, organiza, de forma relativamente estável, os enunciados que nele circulam a partir de ações linguísticas de professores e gestores, principalmente. Além disso, tudo o que esses profissionais ali produzem é reflexo da FD que orienta não apenas seus dizeres, mas também suas experiências pessoais e profissionais sobre a própria profissão.

Essas suposições são contundentes e baseadas nos postulados teóricos anteriores que apontam o CC, a meu ver, como espaço de estigmatização. Eu diria de estigmatização docente e discente. Esses aspectos são comprovados em reuniões burocráticas e de reafirmação das desigualdades sociais, especialmente no que tange à forma como os alunos são tratados linguisticamente. Conforme abordado, os trabalhos de Engers e Gomes (2007) e de Pereira (2004) ilustram de forma direta as faces emblemáticas dos conselhos que se limitam à *tiranía do é*, cujo foco é caracterizar pejorativamente os alunos, na maioria das vezes, além de que há uma opressão que colabora e ratifica problemas sociais que envolvem os alunos, marcados pelo carma social de que “não têm futuro”.

Os exemplos já arrolados, anteriormente, dialogam com a premissa orientada pela obra do sociólogo Ervin Goffman (2004), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, e de Foucault (1992), *A vida dos homens infames*. Ambas retratam os estereótipos que demarcam algumas identidades como inferiores, o que se concretiza na forma como os sujeitos em análise são tratados dentro de determinada situação.

Dentro dos parâmetros da sociologia, o conceito de estigma social está relacionado com as características particulares de um grupo ou indivíduo que seguem o oposto das normas culturais tradicionais de uma sociedade. Ou seja, tudo o que não é considerado um padrão cultural social é tido como um estigma para aquela sociedade. Por exemplo, durante alguns

anos os doentes mentais, negros, homossexuais e membros de algumas doutrinas religiosas, como os judeus, eram considerados estigmas por determinadas sociedades. O estigma social, para muitos estudiosos, ajuda a provocar a criminalização de alguns grupos excluídos socialmente.

Especificamente, interessa-me o conceito sociológico de estigma social a ser aplicado em contexto educacional. Parte daí a principal referência, Goffman (2004), de acordo com esse sociólogo, a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas; logo, determina-se que padrões de sujeitos são esperados para frequentar ou estar em determinados espaços.

Nessa perspectiva, são criadas características e estereótipos sobre os sujeitos, havendo atributos que o podem inserir no grupo ou não. Para Goffman, essas características são um estigma, especialmente quando seus efeitos de descrédito são muito grandes e constituem uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Nesse sentido, o termo estigma sempre será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo constituído em uma linguagem de relações, ou seja, é na linguagem que há a manifestação concreta dos estigmas sociais. Ao passo que temos um atributo que estigmatiza alguém, há a confirmação da normalidade de outrem, dialogando com a infamidade do sujeito, apontada por Foucault (1992) como uma característica referente a uma parcela composta de minorias (aqueles remendões, aqueles soldados desertores, aquelas vendedeiras de roupa, aqueles tabeliões, aqueles monges vagabundos).

Essas minorias, para Foucault (1992), são frutos da relação saber-poder, por meio da qual elas ganhariam existência. Isso fica nítido quando o autor retrata os homens infames, além de ressaltar em algumas de suas obras os sujeitos considerados anormais, entre eles os loucos, criminosos, de classes menos abastadas ou qualquer outro que não se encaixe aos padrões hegemônicos determinados socialmente por algum grupo.

Segundo Goffman, embora haja esses padrões estabelecidos, as pessoas que têm um estigma aceito fornecem um modelo de "normalização" que mostra até que ponto podem chegar os normais quando tratam uma pessoa estigmatizada como se ela fosse um igual. De alguma maneira, o estigmatizado e o normal são parte um do outro ainda que não sejam pessoas, mas sim perspectivas geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro.

Mediante os pensamentos do sociólogo canadense, entendo que a estigmatização é um processo que funciona como um meio de controle social formal. Por intermédio desses preceitos, considero que as instâncias sociais são espaços dinâmicos em que se contrastam diferentes identidades que passam, simultaneamente, por diferentes olhares e análises, o que implica dizer que em um CC existe esse atravessamento na maneira como alunos são caracterizados pelos professores.

Essa categorização de alunos em ruins, sem perspectiva, os situam no rol da estigmatização social apontada por Goffman. Devido à grande ocorrência de usos lexicais de teor negativo a respeito dos alunos, penso ser importante situar o espaço do CC também como o da estigmatização, visto que esse gênero discursivo escolar propicia esse aparecimento do ato de estigmatizar, colocado aqui como negativo, uma vez que tende a culpar, condenar ou inferiorizar.

Detectados esses efeitos, torna-se emergente problematizar essas ocorrências e características que desconstroem os reais fins democráticos dos CC, pois deve ser evitado o tratamento que afeta negativamente os estudantes, embora possa não ser intencional por parte dos docentes (GOMES, 1994). Ademais, quaisquer atribuições estereotipadas na vida acadêmica do aluno deslegitimam o papel democrático e humano da escola e dos profissionais que nela atuam.

CAPÍTULO III

REFLETINDO NA ESCOLA: O QUE OS CONSELHOS DIZEM

Em especial, o terceiro capítulo se constitui nos objetivos previamente apresentados. Neste momento, são colocados em análise os dados coletados por meio das observações, com notas de campo, gravação em áudio e entrevistas semiestruturadas, condicionados ao referencial teórico aludido nos capítulos 01 e 02.

Durante o percurso da análise, algumas premissas e recorrências temáticas e lexicais serão consideradas, de modo que seja realmente possível vislumbrar o CC como gênero discursivo de relações de poder e estigmatização docente e discente, analisando suas contribuições para o fazer pedagógico de professores segundo as próprias docentes consultadas, além de problematizar os enunciados e suas condições para a atuação dos professores dentro dos conselhos consultados.

3.1 O Conselho de Classe em foco

Colégio do interior do Estado de Goiás, anos de 2017 e 2018, sala 03. Cadeiras enfileiradas, data show posicionado à frente de uma das paredes paralelas ao velho quadro negro, junto ao qual está a gestora, ao seu lado situam-se vice-diretor, dois coordenadores de turno e secretário, um dos coordenadores é responsável pela ata de reunião. Em um outro momento comparece a tutora para vigilância. Nas filas, cerca de 25 professores das mais diversas disciplinas de ensino médio e fundamental, entre concursados e temporários, alguns calados ou intimidados por mais um dia trabalho mais quantitativo do que qualitativo, às vezes acalmado pelo intervalo de comidas e conversas paralelas, de um dia para aconselhar, metaforicamente.

Essa imagem enunciativa e descritiva possui uma dinâmica complexa, requerendo pensar o lugar de fala de seus participantes, tendo em vista que eles são o centro de minhas discussões encadeadas a partir de suas práticas sociais e linguísticas. Esse lugar de fala ou lugar social do sujeito é uma das condições para a construção do discurso (PALMA, 2011). Essas condições são estabelecidas por Bakhtin (1997) como necessárias à produção do sujeito atravessado discursivamente. Foucault endossa esse pensamento, ao trazer à tona o papel das FD, responsáveis por orientar o que se pode falar, as condições em que se pode falar e quem pode falar (FOUCAULT, 2009), já imbricando aí as relações de poder oriundas da dicotomia saber/poder.

Esses preceitos são suscetíveis de orientação para várias ponderações. Por exemplo, as FD e o lugar social configuram o que vai ser dito, por quem vai ser dito e de que maneira vai ser dito, aspectos esses alimentados pelos conflitos ideológicos concretizados no enunciado dos diferentes sujeitos discursivos. Em vista disso, pressuponho que o lugar de fala dos professores temporários é demarcado por um cuidado de si (FOUCAULT, 1999), os quais se policiam discursivamente por ocuparem um lugar de fala que não os legitimam socialmente, não possuem a estabilidade nem garantias que os professores efetivos possuem. Morgado (2015) alude a Foucault para dizer que nem todos têm o direito de dizer o que querem em qualquer situação, há alguém legitimado a dizer, há um tipo de direito privilegiado do sujeito que pode falar e um tipo de mecanismo de validação dos seus discursos.

Então, a partir da mininarrativa, referente aos três momentos observados, abro espaço para pensar e repensar o foco deste estudo já esboçado. Assim sendo, primeiramente, inicio as reflexões pretendidas retomando uma pauta entregue no começo do CC de 13 de abril de 2017, pela qual algumas concepções sobre o que é CC podem se apresentar de forma elucidativa, inclusive em acordo com o PPP da instituição alvo da pesquisa.

Na pauta mencionada, os objetivos da reunião foram evidenciados a todos os profissionais nela envolvidos, sugerindo que as pretensões do conselho eram “promover um feedback sobre os resultados alcançados pela unidade escolar, destacando os casos de alto e baixo desempenho, bem como o quantitativo de alunos em situação de baixo rendimento escolar; elencar/elaborar ações de resgate desses estudantes e socializar ações exitosas que os professores ou outro ator educacional tenha desenvolvido nesse contexto” (Pauta do Conselho de Classe, 2018).

Os objetivos aludem, em sua maior parte, ao que está previsto no PPP do colégio,⁵ o qual considera, em sua essência, os conselhos como responsáveis por proporcionar a análise de ações educacionais que indiquem alternativas que garantam a efetivação do processo ensino e aprendizagem, algo que só pode ser construído por intermédio de informações referentes aos alunos quanto ao desempenho, positivo ou negativo, e à defasagem e maiores problemas que comprometam esse favorecimento (PPP, 2018). As considerações e objetivos do PPP sobre a concepção de educação e de CC dialogam maciçamente com o legado de Dalben (2004), os quais, para ela, possuem significados amplos, a começar pela organização pedagógica e social das escolas.

⁵ Os objetivos, na íntegra, do PPP e do CC estarão em anexo.

Tanto o PPP (2018) quanto Dalben (2004) atribuem aos CC a função de autorreflexão para os que dele participam. Ambos entendem os conselhos como mecanismo de alinhamento de metodologias, avaliações, estratégias de ensino e aprendizagem, funcionando como um aliado da prática. Segundo Dalben (2004), os conselhos funcionam como momentos em que todas as propostas angariadas no documento teórico podem ser compartilhadas e direcionadas para a prática, advindo daí a relação e sintonia entre PPP e CC para o enfrentamento de problemas e busca de possibilidades no andamento do processo escolar.

Em vista disso, noto que há uma percepção favorável no que se refere ao CC, visto como momento útil e de encontro de alternativas, durante o qual ideias são aclamadas, coletivamente, para se pensar soluções de combate ao fator principal que, pelas perspectivas apontadas pela pauta, compromete o rendimento do processo escolar, ou seja, o “quantitativo de alunos em situação de baixo rendimento escolar”.

Esse é um desafio educacional também posto sob a responsabilidade dos professores que, muitas vezes, não possuem condições mínimas para realizarem suas atividades, muito menos para conseguirem os bons resultados tão esperados. Em virtude das problemáticas inerentes à atuação docente, compreendo que os bons resultados nem sempre circulam nas escolas, principalmente quando o espaço tomado é o de um CC, já que muitos se servem à discussão e penalização de alunos anormais.

Diante de resultados quase sempre negativos e apresentados nas reuniões de CC, os professores sentem o peso de serem cobrados e objetivados pelos mecanismos de poder institucionalmente reconhecidos, fato constatado por Araújo (2017) ao investigar as representações de professores. Em sua pesquisa, alguns professores apontaram o fado que sentem ao serem cobrados por resultados que não podem ser obtidos em função de vários empecilhos, a começar pela desvalorização salarial e social, descaso político e falta de estrutura (RODRIGUES, 1996).

A pesquisa de Araújo ilustra o processo de objetivação apontado por Foucault. Esse mesmo processo faz com que os professores se esbarrem nos mecanismos de poder que coagem suas ações e abalam suas expectativas sobre a educação, subjetivando-os negativamente, principalmente quando me refiro aos professores temporários. São subjetivados por influência de um saber que rege suas ações e perspectivas sobre a docência, às vezes se submetendo às condições conflituosas por falta de alternativas para a estabilidade.

O controle de qualidade do conselho, materializado na avaliação de alunos e sempre recorrente nessas reuniões (DALBEN, 1992, 2004), está ainda demarcado pela figura vigilante, em analogia ao Panóptico de Bentham, da tutora educacional, a qual é responsável por

fiscalizar, vigiar e orientar as ações de seus agregados. Em função disso e de outras características, compreendo que o CC por si só já é uma instância pensada e orientada para colher bons resultados, embora, majoritariamente, isso não aconteça.

Ainda no roteiro mencionado, foram apresentadas as etapas da reunião. Após a acolhida, o primeiro momento prescrito foi para analisar e, se preciso fosse, complementar o perfil da turma feito com antecedência por um professor responsável por ela; no segundo, houve apresentação de resultados individuais da aprendizagem dos alunos, tabela de síntese do CC (comportamento, participação, comprometimento), avaliação do processo de aprendizagem e dos resultados das estratégias de ensino empregadas; no terceiro, seria o momento para discutir metas, combinados e intervenções para implementar as mudanças necessárias para a correção dos problemas levantados (Pauta do Conselho de Classe, 2018).

Até então, percebo as configurações de início dos conselhos como uma forma de abrir as demais discussões pertinentes ao CC, na prática realizado em reuniões sistematicamente organizadas, com sujeitos enfileirados. À frente sempre se posicionaram os responsáveis por mediar as discussões e debates (diretora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, coordenador(a) de turno). O procedimento de funcionamento constatado foi sempre processual, em etapas; assim, começavam pela turma A do primeiro ano, sucessivamente, até as turmas de terceiro ano.

A arquitetura dos conselhos observados corresponde ao sistema panóptico em que vigiar é melhor do que punir por intermédio de uma figura que tudo vê (FOUCAULT, 1987), sem necessariamente interferir no comportamento dos sujeitos. A partir dos CC algumas analogias podem ser feitas ao panoptismo, a começar pela figura central, representada pela tutora, essa que, quando presente, tem o papel exclusivo de observar, sem muito interferir na ordem dos fatos e acontecimentos. A dinâmica espaço-geográfica dos participantes também ratifica o poder disciplinar e biopolítico pontuado por Foucault (1987), o qual garante o domínio de uns sobre os outros; por isso, os professores sempre estiveram enfileirados e à frente sempre se posicionavam os gestores, figuras essas com maior autorização para dizer e agir diante dos demais.

Ao falar de CC, o olhar dos professores deve ser considerado, tendo em vista que essas reuniões se constituem no fazer pedagógico desses profissionais, da mesma forma que os professores veem nele a possibilidade de consolidar suas identidades profissionais e de compartilhar experiências positivas e negativas. Em diálogo com as quatro participantes, todas reconheceram a importância do conselho. Além disso, ao serem indagadas sobre o que entendem por CC, foram objetivas ao apresentarem assertivas relativamente semelhantes:

[01]

Floribela: o conselho de classe é importante pra gente/uma reunião pra gente entender como que está **o rendimento** da sala de aula, **o rendimento** dos alunos, conhecer melhor alguns problemas, na individualidade de alguns alunos, porque são muitos alunos, a gente não conhece todos, e **é importante para isso**.

[02]

Nina: olha, eu percebo que o conselho de classe é um momento muito oportuno para a gente conhecer as potencialidades, as dificuldades dos alunos, para a gente **trocar informações com outros professores** para a gente conseguir entender aquele aluno que tem uma dificuldade, às vezes a gente não sabe o que está acontecendo, às vezes **a gente acha que é só na disciplina da gente**, às vezes se é também na disciplina de outros professores, ou às vezes o aluno tem mais dificuldade em certa disciplina, é um momento mesmo reflexivo sobre a turma, sobre os alunos em si, é muito, é, oportuno o conselho de classe.

[03]

Dani: eu acho que é muito importante porque lá que acaba **descobrimo** algumas coisas, por exemplo, talvez tem **coisa que eu não sei de um certo aluno**, outro professor sabe e acaba passando, eu acho importante.

[04]

Família: é um momento dos professores se reunirem para estar discutindo sobre a **vida educacional, aprendizagem do aluno**, para ver como é que está sendo o resultado desse **processo das avaliações** que muita das vezes não condiz com o desempenho dele em sala, por isso que ele é tão complicado, tão complexo.

Nos excertos acima, são posicionadas as colocações das professoras quanto ao que entendem por CC. De forma semelhante, todas ponderaram que o CC é uma reunião oportuna para o compartilhamento de informações a respeito dos alunos. Floribela aponta os problemas discentes, não vistos em sala de aula, relacionados à família do aluno, geralmente. Dani fala da descoberta de informações sobre a condição de vida e aprendizagem de cada aluno e Nina coloca as dificuldades, mas também potencialidades dos discentes, algo que fica mais nítido quando essa professora relativiza dizendo que o aluno pode ter dificuldades em uma disciplina, em outras não, o que pode ser melhor apreciado por meio de trocas de informações entre os professores, algo comum à função de um conselho, tanto pelo ponto de vista do PPP da instituição quanto pelo olhar de Dalben (1992, 2004) e Rocha (1982) etc.

Alguns dados me levam a considerar que os conselhos se apresentam como propícios para se discutir o rendimento escolar de alunos, às vezes encabeçados pelas avaliações e percentuais numéricos que garantiriam a proficiência do ensino e uma boa imagem sobre o ofício dos professores e da instituição na qual atuam. Além de conceituar o objeto de meu estudo, as professoras colaboram para que eu consiga traçar um perfil de suas concepções a respeito dessa instância.

O consenso da coletividade atribuído aos CC se apresenta em todas as professoras, isto é, todas entendem que essas reuniões possuem fins coletivos. Isso me faz retornar à fala de Leite (2012), autora que traz a ideia de coletividade como cerne para a realização dessas

reuniões por envolver toda a equipe escolar. Dalben (2004) redobra essa percepção ao dizer que essa instância colegiada é propícia para o encontro dos vários professores de diversas disciplinas com gestores, supervisores e orientadores, servindo-se para o compartilhamento de angústias e experiências que, postas em discussão, colaboram para ações inovadoras.

Isso fica claro quando Nina centra-se na troca de informações proporcionadas pelos encontros bimestrais. Seriam esses encontros os pontos de conexão das ideias e experiências para o conhecimento do professor a respeito do seu aluno. Diante disso, o CC constitui-se realmente como complexo, pois nem sempre o professorado está devidamente atento ao seu potencial pedagógico, o que limita o grau de reflexão do professor sobre essa FD e sobre seus atores sociais, a mencionar os alunos.

O ponto de ressignificação seria pensar o CC como fator de emancipação do fazer docente. Por isso, opto pela reflexão como colaboradora para novos pensamentos, concepções e atitudes professorais, sendo um ponto de partida para mudanças na cultura escolar, quando necessárias. A reflexão está baseada no lugar social de onde falam esses profissionais, pode ser elaborada sobre suas próprias práticas e tomada como um mecanismo de resistência dos professores, permitindo a eles um domínio sobre suas escolhas e ações (SOUSA, 2008) e também resvala-se sobre a figura que possuem sobre os seus alunos, visto que há uma preocupação dessas professoras em entender as circunstâncias que os envolvem, já que elas podem refletir diretamente na não docilidade desses sujeitos dentro da escola.

Em entremeio às falas das professoras, está a de Família, a qual, além de reconhecer a importância do objeto pautado, inclui a vida educacional do aluno pelo ângulo do processo de avaliação, muita das vezes, segundo ela mesma, não condizente às provas e contexto da sala de aula. Tal fato, para a participante, torna o conselho algo totalmente complexo.

O posicionamento dessa professora efetiva do estado, com mais tempo de experiência, autonomia e maturidade, segundo ela mesma, nos direciona, no excerto 04, a refletir sobre a função dessa instância pedagógica pelo viés da avaliação de alunos. De acordo com Família, a avaliação, foco dos conselhos, depende da visão de cada professor e de cada disciplina, gerando relações hierárquicas dentro da própria instituição; para ela, há embate de disciplinas e egos, por que não falar de relações de saber, os professores de português e matemática cobriam mais por ter mais aulas na grade escolar, “infelizmente tem algumas disciplinas que o professor acha que ela é mais importante que as outras e nessa construção do aluno não é, nenhuma é inferior a outra” (Família, 2018).

Adiante, a docente menciona que o CC se constitui como conflituoso entre um professor e outro, principalmente quando o assunto é nota e comportamento, o que é relativo

de professor para professor. Família me direciona a trazer as falas das demais pesquisadas para situar um dos objetivos dos conselhos que, de acordo com elas, seria pensar a avaliação, aspecto esse que causa contrastes no meio pedagógico, ainda mais no gênero CC.

As professoras colocam quase sempre, como problema a ser discutido, a indisciplina dos alunos e comportamento, o que, geralmente, se torna o foco principal dessas reuniões, havendo barreiras para a efetivação de outras e maiores reflexões. A percepção das professoras está presente em Engers e Gomes (2007), autoras que já apontaram os riscos de os conselhos servirem apenas para fins de cumprimento do calendário letivo e para deliberar sobre a indisciplina e comportamento apontados pelas professoras.

Impulsionados pela má conduta de alunos, os conselhos se constituem como palco de *tiranía do é*, responsável por características positivas (esperto, inteligente), mas de forma mais ríspida, por uma constante categorização dos alunos que não estão dentro das condutas esperadas, sendo rotulados de bagunceiros, imaturos, hiperativos, indisciplinados etc. A preocupação das autoras dialoga com a realidade apontada pelas docentes e gera inquietações, uma vez que se cria rótulos excludentes, mas não se discute sobre as causas e origens desses emblemas, nem sequer são apresentadas soluções. Na contramão disso, Dalben (1992) defende e aponta a que realmente deveria se servir o CC; primeiramente, ele deve ser um organizador da prática pedagógica e momento de incorporar limitações, contradições docentes e posicionamentos, comuns a todos ou não, mas mediados pelo diálogo.

Percebi, então, que há, nos conselhos investigados, um predomínio da avaliação sobre o comportamento, enfatizado novamente no excerto 05. Notei que há, também, ações articuladas entre os professores da unidade escolar, juntos à coordenação, pelo menos é o que está subentendido na fala da professora Dani:

[05]

Os problemas mais comuns são questão de indisciplina mesmo, eu vejo comentando muito também **sobre questão familiar, problemas dentro de casa, familiar, drogas** também, mas o que é mais discutido é a indisciplina [...] [quanto à] questão de disciplina, **eles [os professores] propõem chamar os pais**, é... levar os alunos para uma sala e a coordenadora e o diretor conversarem.

Dani comprova o foco de discussão dos conselhos vivenciados por ela, reiterando, mais de uma vez, que a indisciplina e problemáticas familiares são os pontos chave das discussões. Enquanto proposta, sugerem o auxílio dos pais e construção de diálogos. O ponto de vista de Dani é comprovado na prática do conselho realizado em julho de 2018, quando os professores articularam na reunião os debates sobre a indisciplina e também sobre possíveis

ações a serem realizadas. Nesse referido conselho, em vários momentos foram colocadas em ata ações a serem realizadas, dentre elas, chamar os pais dos alunos.

A proposta de chamar a família se coloca como uma solução para os problemas que se apresentam aos professores. No entanto, em vários momentos observo que há um apagamento da instituição familiar nessas reuniões reservadas exclusivamente aos docentes e membros gestores, isso se configura como um dos reflexos da crise educacional que faz com que haja esse distanciamento entre família e escola, descaracterizando a coletividade e o que esperamos dessa relação.

A concepção familiar está sempre moldada na fala das professoras em função de que os conselhos por si só seriam os momentos próprios para que esses encontros aconteçam (MIRANDA E SÁ, 2014; DALBEN, 2014), além de que o PPP (2018) é enfático ao determinar a participação familiar, embora ela não aconteça na prática das reuniões, fato reconhecido e registrado pelo próprio documento. Nele consta que há dificuldades para se estabelecer e sustentar a prática coletiva da escola em função da não adesão da família e pais, os quais pouco participam das decisões escolares.

Desse modo, tem se tornado trivial falar que a relação entre escola e família está em crise, já que a expectativa posta sobre o ensino e aprendizagem está associada a essa parceria concebida como necessária. Contudo, a grande problemática se alicerça na culpabilização do fracasso escolar; de um lado temos a escola culpando a família; de outro, a família culpando a escola. O conflito se amplia à medida que temos pais se abstendo das atividades escolares, mesmo quando convidados (pois não consideram interessantes), deixando os profissionais à mercê para que resolvam os conflitos discentes sozinhos, mas cobram pelos resultados e justificativas no fim do ano letivo.

Esses dados estão em Lima e Chapadeiro (2015) que, por intermédio de intertextos teóricos, consideraram que a escola está permeada por um movimento de culpabilização e de não responsabilização compartilhada, além de demarcar que a participação da família condiciona o sucesso ou fracasso da escola. Conforme já descrito, um dos maiores motivos de embate entre a escola e família está condicionado à disciplina ou indisciplina dos alunos resistentes ao sistema, é também esse o principal motivo pelo qual os familiares são convidados a irem à escola, fato nem sempre visto com bons olhos pela família.

Esse clamor pela ação da instituição familiar está no excerto 06, no qual registro um diálogo entre a professora Família e a coordenadora pedagógica após apresentarem as características de um aluno indisciplinado, não dócil, aquele que, conforme caracterizaram, não faz nada. A docente, de modo enfático, consta a necessidade de evocar a família a participar

das resoluções de problemas disciplinares, ação registrada não apenas nesse caso, mas também em vários outros, com o aval da coordenação:

[06]

Família: **tem que chamar o pai dele** (tom firme de voz).

Coordenadora: [d]esses que foram citados aqui (inaudível) vai chamar (áudio transcrito do CC de julho).

Diante do que constatei sobre o CC, parto do pressuposto de que ele se apresenta como espaço para a participação coletiva de todos os membros da escola, o que requer a participação da família e aluno, conforme o próprio PPP da instituição prevê. Contudo, na prática, em nenhuma reunião houve a presença de pais, nem dos discentes. Esse fato contraria a essência coletiva dos conselhos, excluindo alguns sujeitos das decisões políticas e pedagógicas. Reitero que esses efeitos condizem ao histórico de desvalorização da escola, perpassando por todos os fatores que compõem esse sistema constituído na interdependência, isto é, a escola está à luz de outras instituições e perspectivas, principalmente à da família.

Uma das participantes, durante os seis meses de atuação na escola, só uma vez viu uma mãe de um aluno participar, fato justificado porque tratava-se de um bom aluno e de uma mãe presente na vida escolar do filho. Para Floribela, seria importante a participação dos pais, porém, ela adianta que seria um rebuliço, quer dizer que se houvesse a participação desses sujeitos, haveria uma desordem e confusão. O item lexical vai além dos conceitos e denota problemáticas complexas. Digo que o contato oferecido pela escola entre pais e professores contrariaria o ethos discursivo estabelecido socialmente e ratificaria alguns estereótipos sociais postos sobre a escola, geralmente responsável pelo encargo de conseguir concretizar os objetivos que se espera dela com eficiência para ensinar.

O ethos que se tem, a chamada boa impressão a ser compartilhada (MAINGUENEAU, 2008), é de que a escola e seus componentes zelam pela manutenção da ordem escolar e pela boa imagem a ser projetada socialmente, inclusive aos pais e famílias dos alunos. Contudo, entendo que essa relação descortinaria uma problemática maior e além da zona de conforto dos professores, pois suscitaria a necessidade de justificar fracassos, sucessos, metodologias e demais informações. Floribela dá a entender que muitos aspectos necessários a discussões seriam ocultados e não tratados nas reuniões.

[07]

Floribela: eu acho que [se os pais ou responsáveis pelo discente participassem das reuniões] **seria um rebuliço...**

(risos) porque eu acho que eles não aceitariam [os pais] e muita coisa seria ofuscada dentro do conselho... muita coisa importante. [...] os pais não aceitariam e os **professores e coordenadores ofuscariam muita coisa** importante a ser discutida lá.

Abaixo, Nina apresenta argumentos que abalam os dizeres do excerto 02 e reforçam a necessidade de os CC serem melhor aproveitados na escola, conforme deduz Cruz (2005) ao dizer que os conselhos são um dos mecanismos menos aproveitados na escola em virtude das concepções que os professores possuem sobre o CC, tornando-se os principais obstáculos ou responsáveis pelo sucesso desse evento (GONZALES, 1987). As concepções⁶ dos professores influenciam porque, segundo Guimarães (2010), as ações desses sujeitos são orientadas por aquilo que eles pensam, inclusive sobre o CC.

Segundo esse pesquisador, as concepções que o professor possui podem torná-lo mais ou menos receptivo, seja a indicações curriculares de carácter geral, seja a propostas programáticas ou às metodologias de trabalho. Nesse sentido, para ele, as concepções surgem para mediar a relação entre o professor e a situação, de modo que há influência das concepções no modo como esse sujeito interpreta a realidade e o contexto.

De certa forma, são as concepções dos professores que em muitas situações interferem no não sucesso dos conselhos, apesar de o CC ser espaço de compartilhamento de ideias, angústias, problemas e possíveis soluções, envolvendo toda a conjuntura escolar, de modo a centralizar o ensino e aprendizagem (DALBEN, 2010). Essas concepções mais radicais delimitam as possibilidades de efeitos dos conselhos, a começar pelo posicionamento negativo de professores quanto à participação dos discentes, conforme ilustrado por Miranda e Sá (2004).

A orientação dos sujeitos que assim pensam está baseada em perspectivas mais tradicionais, baseadas nas relações de poder e em um ensino bancário que delimita a socialização na escola, sem que haja negociações entre alunos e professores, pois configura, para certos profissionais, interferências desnecessárias em seus trabalhos, vindas de pessoas não legitimadas a falar sobre essas práticas. Quando as concepções são rígidas e influenciam nessa não flexibilidade do professor, torna-se explícito o fato de que ele não concebe o CC como instância coletiva de avaliação nem o aluno como sujeito do processo educacional, de forma geral.

Pergunto, então, se o professor reconhece mesmo o papel do CC ou nega suas reais atribuições. As respostas são várias e se formam a partir das concepções que esses profissionais

⁶ Para Guimarães (2010, p. 04), “à noção de concepção, podemos associar um sentido de construção ou criação de algo, num acto onde concorrem elementos interiores (da pessoa) e elementos exteriores (da coisa). Este acto de conceber, cujo culminar pode ser visto como uma espécie de ‘dar à luz’”, ou seja, esse dar à luz seria o mesmo que deixar clara a concepção ou modo de pensar a respeito de algo. Por isso torna-se importante trazer à tona quais as concepções detidas pelos professores sobre o CC, são que os orientarão diante desse objeto.

têm sobre esse fator e até mesmo sobre o ensino em sua totalidade. No entanto, acrescento a isso a possibilidade de as concepções mudarem, pois elas são sujeitas às mudanças continuamente, fato observado pelos pesquisadores Miranda e Sá (2014).

Esses autores demonstraram que alguns sujeitos da escola podem alterar positivamente suas concepções em relação ao CC. À guisa de exemplo, tem-se o caso de uma supervisora que no primeiro bimestre de 2012 considerava o CC ineficaz, causando perda ao ano letivo, após um processo de laboratório e mais ênfase nos critérios de realização e envolvimento desse evento, passou a considerá-lo relevante e como não comprometedor da prática de ensino, mas como um sustentador. Com casos assim é possível ressignificar essas concepções para que haja também novos discursos, conseqüentemente novas práticas provindas de um trabalho coletivo eficiente.

A proficuidade de existência dessas reuniões só acontece dentro de uma perspectiva democrática de educação, baseada no diálogo e na participação de todos os escolares. Só assim se pode pensar num direcionamento favorável a todos, de construção verdadeiramente coletiva para o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, o sucesso e insucesso dependem da concepção e dos discursos que os gestores e professores da escola detêm sobre a educação, até porque a maneira de realização dos conselhos é resultado dessas concepções, crenças e ideologias de quem os realiza, tanto é que estar em um CC ou estudá-lo implica na análise cultural da instituição envolvida.

Para isso, o educador deve explorar ações para saber ouvir os alunos e pais, ouvindo o que eles dizem. Com certeza, entra em campo a possibilidade de o diálogo resolver conflitos em acordo por parte de todos os sujeitos da educação. Vários autores, entre eles Dalben (2004, 1992) e Miranda e Sá (2014), ponderam que a participação dos pais no CC é de suma relevância, pois envolve um trabalho maior de integração e possibilita que a família compreenda o trabalho do professor, a formação e a condição da aprendizagem de seus filhos.

Adiante, retomo um emblema recorrente no dizer da professora Nina, o de que há um distanciamento entre o que se projeta teoricamente e o que se tem na prática dos conselhos. Para Nina, a reflexão apontada por ela no excerto 02 (no excerto dois ela conceitua o conselho como momento para troca de informações, principalmente sobre os alunos) nem sempre é concretizada na prática, concentrando-se nos alunos-problema:

[08]

Nina: olha, pela minha pouca experiência, por ter participado somente de dois conselhos de classe até hoje, eu percebo que acontece em partes, eu percebo que, sim,

os professores relatam de forma é... como o aluno está, e eles falam sobre os alunos tipo, digamos, **os alunos-problema, mas eu acho que poderia ser mais a fundo**, poderia ser menos rápido, eu acho rápido, por ser um conselho de classe, por ser uma análise, deveria ser um prazo maior [...] fala-se também sobre os alunos que são bons, só porque não dá tanta ênfase para eles, eu acho que deve-se falar dos bons e dos ruins também [...] deveria focar também nos bons alunos, porque eu acho que quanto mais a gente estimula o aluno, mais ele vai ser melhor [...] Acho que às vezes foca mais, como a gente já disse, não na potencialidade do aluno, mas sim na dificuldade, naquele aluno problema, eu acho que nem tanto também na solução, **fala-se muito, mas parece que no final não resolve tanto**.

Com Nina, uma outra problemática séria a respeito do meu objeto se apresenta. Tem-se aí uma não priorização dos conselhos, às vezes vistos como necessários apenas para o cumprimento dos dias letivos (ENGERS; GOMES, 2007), já que para ela pontos importantes deixam de ser priorizados, sem o devido comprometimento dos profissionais envolvidos. Subentendo isso nas proposições que apontam a rapidez com a qual as análises são realizadas, não alcançando os pontos necessários para supostas soluções.

Se levados em consideração os objetivos dos conselhos, vistos por Dalben (2004) como balizares da organização pedagógica da escola, acredito que há um desajuste no final do excerto 08. O CC é o espaço privilegiado na organização do trabalho escolar e de mobilização do PPP da escola, tornando-se um espaço de expectativas e esperanças educacionais para professores no sentido de nortear suas ações e caminhos a trilhar. Não acontecendo isso, nos esbarramos em imprecisões: por que, afinal, não se resolve tanto, sendo o conselho espaço primordial para isso?

A inquietude de Nina me move na tentativa de tentar entender o porquê de não haver a eficiência tão esperada para sanar ou amenizar os problemas apresentados e quase sempre os mesmos em cada reunião. Acredito que não se tem uma resposta única nem uma linearidade. O conselho, visto no todo, engloba uma complexidade de fatores que estão além das vontades de professores, além de que sanar os principais problemas, a exemplo da indisciplina, não depende apenas das ações de professores, mas de toda a conjuntura social que o envolve, incluindo o auxílio da família e incentivos políticos etc.

Simultaneamente, se para a resolução desses problemas é preciso apoio familiar, o conselho também deveria ser mais flexível nesse sentido e propor, ao modo do PPP, uma prática que incluía realmente os alunos e familiares. Apesar de haver também obstáculos para envolvê-los, acredito que é preciso haver momentos que rompam esse imaginário para, quem sabe, novas concepções e atitudes ganhem contorno na conjuntura social da escola, de forma democrática e com participação de todos.

Na prática, essa vontade de união e democracia dentro da escola é um tanto longínqua da realidade que se tem. No contexto da escola pública isso é mais complexo de se realizar, fazem parte desse contexto famílias marginalizadas e distantes do que se passa na escola, sem condições de estabelecerem essa proximidade dia a dia, e até bimestralmente, para acompanharem a rotina de seus filhos, às vezes frutos e reflexos dessa mesma realidade que possui outras nuances. Uma delas é a de que nem sempre há a preocupação por parte da família em entender a cultura escolar nem o histórico de desenvolvimento dos filhos, o que impulsiona a tão debatida indisciplina escolar, considerada um entrave educacional, somada ao desinteresse (LIMA E CHAPADEIRO, 2015).

Dessa forma, ainda que não seja a única solução, penso que a ressignificação dos conselhos e dos resultados que se espera deles está no rompimento de concepções rígidas que os próprios professores detêm sobre esses eventos e sobre a educação, no todo. Mais do que isso, deve haver uma ressignificação da escola em âmbito social, começando pela dignificação profissional a partir de ações de políticos e intelectuais por uma valorização da profissão, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social (NÓVOA, 2009), o que pode garantir ao professor a possibilidade de reorganizar as práticas discursivas sobre sua própria profissão, ganhando a legitimidade profissional por meio de seus discursos nem sempre tidos como verdades, uma vez que são objetivados e subjetivados pela relações políticas e de poder.

Portanto, esse movimento inclui tomar as práticas de professores, por intermédio dos CC, como práticas de resistência, para que sejam reconhecidos socialmente e para que consigam, posteriormente, deterem a autonomia e legitimidade diante da família e do aluno, mesmo situados em FD que desfavorecem seus potenciais como profissionais libertadores.

Nina ainda diz que o foco das análises circunda os alunos maus e problemáticos, embora se fale também sobre os bons. Ressalto que, no primeiro conselho observado, os alunos bons foram ainda menos focados, algo que tem sido revisto pela escola, conforme demonstrou Floribela e a análise da última reunião:

[09]

Floribela: é bom também destacar eles [os alunos bons] porque **vai destacar só o ruim**, né? [...] só se falava das coisas ruins [...] muitas vezes os pais chegavam nas reuniões e aí estava escrita alguma palavra ou umas duas, três palavras que definiam aquele aluno [como ruim] [...] aí **os alunos bons não tinham nada**, aí eles diziam “não tem nada escrito aqui, então ele é bom, mas como não tem nada escrito, se ele é bom, tem nem um parabéns, nem um ótimo, para incentivar eles”, agora eles levam um premiozinho simbólico para eles e incentivou mais.

No excerto 09, entra em foco mais uma vez a maneira como a avaliação é realizada nas reuniões colegiadas, sendo considerada o ponto máximo. A partir dessa prioridade, as reuniões são usadas para fins de categorizações nem sempre bem-sucedidas, classificando os alunos em bons ou ruins, disciplinados ou não, problemática melhor descrita posteriormente. Uma vez dessa forma, o CC se torna burocrático, mecanicista, sem critérios pedagógicos (DALBEN, 1992).

Esse fato é uma deficiência que não satisfaz os reais ideais desse colegiado, sabido que a ideia de um CC não deve se limitar apenas em categorizar alunos em aprovados e reprovados, nem se concentrar no ruim ou negativo dos alunos. Mais do que isso, seria necessário buscar soluções para que as reprovações e progressões fossem amenizadas ou extintas, tentativas simbolicamente intentadas na fala de algumas professoras e presenciadas na prática.

A referida preocupação em contornar as problemáticas se delinea no movimento de também incluir nas análises dos CC uma visão crítica e construtiva sobre os alunos considerados bons, ação recente nos conselhos, rumo a uma tentativa de incentivá-los dentro do processo de aprendizagem e também para atender às exigências da família e, de alguma maneira, para surtir em efeitos positivos dentro do ambiente escolar.

A fala de Floribela é relevante por denotar que, mesmo diante dos distanciamentos entre família e escola, podem surgir movimentos positivos. O que comprova isso é a prática social de as famílias de alguns alunos irem à instituição⁷ e cobrarem informações sobre os alunos considerados bons, mas nunca adjetivados ou mencionados nos conselhos. Essa prática mencionada pela professora reflete na prática discursiva.

Entendo que há uma relação estreita entre discurso e prática social, o primeiro pode transformar as realidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Quero dizer que a ação de alguns pais pedirem à escola o perfil de alguns alunos até então não retratados nos conselhos por serem dóceis refletiu em uma mudança na prática social da própria escola, que, por sua vez, viu-se no papel de agir e levar discursivamente a esses pais um retorno a respeito do desenvolvimento de todos os alunos. Assim, a circunstância da enunciação dentro da escola, por meio dos professores, refletiu nos enunciados (BAKHTIN, 1997).

Se a cobrança de perfil foi sobre os alunos bons, o enunciado materializou essas vontades, evocando “parabéns, responsável, interessado, bom aluno, continuar estudando,

⁷ Esse momento específico, na verdade, acontece durante o Plantão Pedagógico da escola. Evento em que os pais vão à escola para tomarem conhecimento do boletim de nota de seus alunos, podendo ter contato com cada professor, de cada disciplina.

maravilhoso”. Essa prática se tornou recorrente, principalmente no último conselho averiguado. A figura da coordenação passou a enfatizar a todo momento essa necessidade de caracterizar também os bons alunos, mesmo que para ela essa prática soasse como já recorrente, o que a fez aferir que “a gente [os professores presentes no conselho], na verdade, a gente sempre reconhece os alunos fazendo as obrigações deles”. Na realidade, esse reconhecimento é atribuído apenas àqueles que fazem as “obrigações” exigidas pela escola, caso contrário, cria-se um estigma sobre eles.

Contudo, mesmo diante das supostas soluções e reconsiderações das atitudes dentro dos conselhos, alguns alunos, no primeiro conselho observado, referente ao último bimestre letivo do ano de 2017, foram reprovados por não alcançarem a média da instituição. Nesses casos e em outros em que as médias de notas estavam abaixo do esperado, os professores apresentavam, em ata, argumentos para comprovar o porquê das reprovações, progressões ou alternativas para a suposta recuperação, nos casos dos outros conselhos averiguados.

Para justificar tais ações, a ideia do comportamento foi acionada constantemente, apoiando-se na não docilidade dos corpos discentes dentro do sistema da educação. Isso foi perceptível quando os professores acionaram adjetivos ou expressões que caracterizaram os respectivos alunos como não comportados. Dentre os léxicos recorrentes, sobressaíram “*mal educado, dorme em sala, não fazem nada, não vem à escola, conversava muito, alunos-problema, eles não sabem nada, aquele lá, deixa ele pra lá, chato, indecente, tudo de ruim, é faltoso, é repetente, é fraco, virou uma merda*”⁸ (NOTAS DE CAMPO, 2017, 2018), o que constitui um conselho baseado na tirania do *é* (ENGERS; GOMES, 2005), entre outros.

A *tiranía do é* está baseada na constante caracterização dos alunos dentro dos CC, está formada a partir do presente do indicativo do verbo *ser* ou *estar* (*é*) somado a um adjetivo, exemplo disso está em *é preguiçoso*. Engers e Gomes (2005) atribuem a essa tirania uma certa deficiência dessas reuniões que acabam por categorizar os alunos apenas, sem fins pedagógicos. As recorrências lexicais são mobilizadas para que o colegiado tenha uma noção do perfil da sala ou de cada aluno individualmente, aos bons são atribuídos adjetivos positivos, tais como bom aluno, *é esperto, é inteligente, é maravilhoso, é esforçado, é aplicado*, entre outros; aos maus estão associados os adjetivos que denotam negatividade, conforme ilustrado acima.

Vejo que a problemática que envolve a tirania do *é* se amplia e me dá abertura para problematizá-la de diferentes ângulos. Primeiro, entendo que há aí um problema social que envolve a linguagem, o que viabiliza um embasamento de teor (in)disciplinar, ao modo da LA

⁸ Embora pejorativo, esse termo realmente foi utilizado por uma professora ao se referir a uma turma analisada no CC.

que objetiva problematizar e compreendê-los, considerando os sujeitos dos discursos e suas ações (MOITA LOPES, 1996). Em segundo plano, chamo a atenção para a dinâmica que envolve a relação saber/poder que autoriza ou não alguns sujeitos a falarem.

Essa perspectiva mostra, por exemplo, que há um constante uso de estigmas para a avaliação discente. Isso chama mais a atenção quando a professora efetiva faz uso de *palavrão* para caracterizar uma turma de alunos, a prática enfática dessa profissional corrobora os micropoderes que circulam na rede escolar, nem todos podem falar sobre tudo, só alguns; nem podem falar de qualquer forma, se ela faz esse uso, certamente é devido a sua condição de professora efetiva e atuante dentro do grupo, falar “virou uma merda” está inscrito dentro de uma enunciação que garante à professora esse poder-dizer. Para Foucault (2003), esses micropoderes penetram na vida cotidiana, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre pais e filhos, na família e, é claro, na escola, na relação entre professor efetivo e temporário, sobretudo.

Além de representar os micropoderes presentes na esfera escolar, a atitude da professora suscita um tom de confissão, por meio do qual apresenta suas concepções, aquilo que pensa sobre a turma, e sua insatisfação. De certa forma, reconheço o CC como um espaço de suplício e punições, recaindo contundentemente sobre os alunos; por ser suplício, há uma infamidade sobre os sujeitos (FOUCAULT, 1987) discentes que estão sempre colocados em análise.

A ideia do suplício é penalizar e purgar pelo crime em um ritual organizado para a marcação das vítimas e manifestação do poder que pune (FOUCAULT, 1987), por isso o micropoder da professora pune de alguma maneira os alunos, os supliciados por serem eles os objetos de observação, pune assim como a maioria da prática dos conselhos que encara o aluno como um sujeito anormal de uma prática que precisa punir melhor. Essa mesma prática é baseada numa sociedade do controle que quadricula os corpos objetificados, na escola elas tomam nuances na prática de vigilância e disciplinarização (TRAGTENBERG, 1985).

Em entremeio a esse gênero discursivo, os estigmas sociais são incorporados nos enunciados de vários professores, pois é por meio do enunciado que o discurso se materializa e manifestamos saberes e verdades (FOUCAULT, 2009) circunstanciados pela enunciação (BAKHTIN, 1997). Logo, os ditos “*mal educado, dorme em sala, não fazem nada, não vem à escola, conversava muito, alunos-problema, eles não sabem nada, aquele lá, deixa ele pra lá, chato, indecente, tudo de ruim, é faltoso, é repetente, é fraco, virou uma merda*” constituem como enunciados que corroboram o que venho chamando de estigma social, apontado por Goffman (2004) como uma prática social mediada pela linguagem com o objetivo de depreciar,

colocar em desvantagem um sujeito fora dos padrões hegemônicos, os ditos anormais tão apontados por Foucault em *Vigiar e Punir* como minorias. Na escola, essa ação contribui para a reprodução das desigualdades sociais sem recuperar os estigmatizados da sina social de inferioridade (TRAGTANBERG, 1985).

No âmbito da escola, esse processo de estigma se faz presente majoritariamente dentro do processo de avaliação aos quais os alunos são submetidos dentro dos CC, corroborando práticas de exclusão social ao focalizar minorias desfavorecidas socialmente, ou simplesmente por criarem resistências às normas da escola, pois as relações de poder abrem possibilidades para as resistências, tanto é que Foucault (2003) fala de micropráticas de resistências, entendidas como microrresistências ou microlutas das pessoas comuns, o que justificaria os alunos não cumprirem as regras e objetivações da escola impostas a eles, as quais vão contra suas verdades e vontades.

A reprodução dos estigmas sociais quase sempre soa como algo engraçado entre os professores. Para Nina, além de soar engraçado, soa estranho. Outras apontaram o seguinte:

[10]

Há certos alunos que eu vejo que eles [os professores], tipo assim, **deixam para lá**. [dizendo:] **“isso aí loguinho sai da escola”**, eu vejo isso. [...] certos alunos, no fundo, no fundo, a gente pensa: **“o que a gente pode fazer?”** se ele mesmo não quer, né, mas eu também não concordo muito com essa “deixa para lá, vamos esquecer, passa para frente”, **eu não concordo muito não** (Dani, entrevista, 2018).

[11]

A escola estava sendo muito mal vista, porque só estava tendo... “ah, muito problemático, a escola com muitos problemas, uns meninos bagunceiros” (risos)... [...] porque **eles [os professores] praticamente falam “não, esse daí, desiste!” “não, oh, esse aí não vai dar certo não!” “esse aí a gente tem que passar ele” “ah, vamos dar nota para aquele aluno!” “esse daí tem problema!”**, tudo para eles, a maioria [os alunos] tem problema [...] eles têm algumas doenças “não, esse tem algum probleminha, ele não é muito certo não”, coisas assim [...] então, eu acho que como vai criticar, vai falar algo ruim, **você já tem que vir com uma proposta de melhora**, então se você já vai falar algo ruim, **proponha algo para que aquele aluno melhorasse, não desistir dele da forma que...é colocado** (Floribela, entrevista, 2018).

Em alusão aos excertos 10 e 11, há usos linguísticos constituídos em favor de uma desqualificação e desmerecimento sobre os alunos. Além dos adjetivos anteriormente apontados, o modo de agir sobre esses discentes denota práticas excludentes da escola como um todo. Se não há lugar para esse aluno e um possível desejo de que ele logo saia do ambiente escolar, somos levados a entender que a escola não contempla ações que mantenham o aluno sob sua responsabilidade ou amparo, exemplificando que os estigmas sociais são fatores pungentes nos conselhos.

De certa forma, as práticas discursivas mencionadas aferem que parte dos profissionais da pesquisa contribui para práticas conflituosas em que o aluno é punido por não se inserir no controle de qualidade estabelecido (DALBEN, 2004), principalmente os professores efetivos que dominaram os turnos de fala. De outro lado, esses mesmos conflitos colaboram para outras inquietações discentes, conforme questiona a professora Dani: “o que a gente pode fazer?” em relação ao alunado indisciplinado, que não quer estudar. Sei que a carga de responsabilidade sobre os professores é ampla e complexa devido a uma série de fatores que os colocam também numa relação hierárquica e estressante, tanto em função da desvalorização salarial, social, quanto pelo excesso de responsabilidade, com ênfase nos alunos e suas ações contrárias ao que se espera de um local de ensino.

Acredito que o caminho não é culpabilizar o professor pelo chamado fracasso escolar tão presente nos nossos contextos de educação, mas talvez olhar a educação com outros olhos, reverberando práticas linguísticas que redirecionem, primeiramente, a maneira como é concebida a educação e o aluno para, então, refletir em práticas diferentes, autônomas e eficientes. Isso requer, conforme aponta Floribela, um despertar para se pensar que, além de apontarmos as falhas educacionais, torna-se mister apresentarmos propostas de melhoras e não desistirmos dos alunos conforme muitos profissionais deixam transparecer em suas práticas de linguagem e de sala de aula.

Em meio a isso, os alunos, de alguma maneira, estabelecem um processo de resistência contra o sistema educacional e, automaticamente, contra o professor, isso se evidencia pelo número de reprovações e progressões constatadas no conselho do quarto bimestre, dados que reiteram que não foram bem sucedidos, pelo contrário, não foram dóceis o suficiente para manterem-se dentro do que está institucionalmente posto, passando pela análise subjetivada e objetivada de quem os avalia, no caso, os professores, estabelecendo lutas de resistência contra a pastoral da obediência ao sistema e a verdade imposta pelos sistemas de verdade (FOUCAULT, 2003).

Esses docentes, nessa circunstância específica, são marcados pelo discurso da instituição escolar, suas práticas denotam que os alunos que não correspondem ao que é estabelecido, precisam ser repreendidos pelos mecanismos de controle da escola, tais como progressão, reprovação e recuperação. Além disso, os próprios profissionais apresentaram-se resistentes aos alunos ao afirmarem, em algumas situações, que “*não dou[ariam] um décimo, não merece*” (NOTAS DE CAMPO DO CC DE 2017), forma recorrente que deu indícios de aplicação da punição aos corpos e domínio sobre eles, pois só assim seriam submissos o suficiente para serem úteis e produtivos (FOUCAULT, 1987).

Ao ver de alguns professores, seria uma maneira de o aluno tornar-se dócil e obediente, conforme o dizer de uma professora apontado em *“deixe de progressão, se não, no ano que vem, vai deitar e rolar ‘com nós’”* (FAMÍLIA, CC DE 2017). Por assim ser, tenho, nessas ocasiões de desajustes, um processo disciplinar a ser aplicado sobre o sujeito aluno, que não age conforme as normas, mas que estaria sujeito a mecanismos escolares que impõem normas de condutas de como deve agir, impelindo-o a ser disciplinado, esses mecanismos são representados pelos conteúdos trabalhados, métodos e hierarquias (MELO, 2012).

Os professores sentem os reflexos desse processo de forma negativa, conforme ilustrado por Dani ao narrar, no excerto 11. Ela não concorda com as ações que incitam em deixar o aluno à mercê da escola, sem fazer nada a respeito de suas condições, lembrando que essas formas de tratamento reforçam a exclusão e evasão escolar. Ou seja, a escola tem certa responsabilidade em manter o aluno inserido em suas atividades. Alguns autores atestam, inclusive, que a escola, como aparelho ideológico do Estado, é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população (PASSERON, 1975; CUNHA, 1997 apud FILHO E ARAÚJO, 2017).

A partir do momento que a prática de exclusão social é enfatizada em seu meio, hipoteticamente colabora-se para que haja um distanciamento dela em relação ao que pode ser feito acerca do seu alunado, abstendo-se de seu papel social. Estudos têm comprovado que o Brasil está em terceiro lugar no ranking mundial de evasão escolar em função de vários fatores, desde os extraescolares (como drogas, falta de incentivo da família, necessidade de trabalhar, alcoolismo, desinteresse) aos internos (tempo na escola, sucessivas reprovações, excesso de conteúdo) (FILHO E ARAÚJO, 2017).

Filho e Araújo (2017), articulados a pesquisas bibliográficas sobre evasão escolar, ainda chamam a atenção para o fato de que essa problemática tem sido reforçada no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da educação básica; logo, entendo que a postura dos profissionais dentro da escola e dos CC pode endossar essas perspectivas de exclusão, embora seja ponderado o fato de que eles não sejam vistos como transmissores de conteúdo nem como balizares de práticas excludentes; afinal, são reflexos das imagens de que professores a sociedade espera (ARROYO, 2000).

Outros professores atuam de modo a reforçar em suas práticas e atitudes, às vezes sarcásticas, o olhar negativo que possuem sobre as avaliações de seus alunos, principalmente daqueles que fogem ao controle, os estigmatizados. Isso se materializa nas passagens ilustradas adiante:

Secretário: João (pseudônimo) está aprovado em uma disciplina!

Diretora: **quem aprovou? (risos)**

Professor 01: **o aluno faz de tudo pra ‘bombar’ e o professor passa ele (risos)!**

Professor 02: não entregou intervenção!

Professor 03: **daí o problema é dele [aluno foco da análise durante o conselho].**

Professor 04: o aluno escolheu a disciplina em que ele quis passar!
(NOTAS DE CAMPO, 2017)

Em 12, o debate envolve vários professores que, em tom de deboche ou descontração, apresentam a situação de um aluno em zona de risco. À medida que esses enunciados foram mobilizados, percebia-se o tom de ironia e não conformidade dos professores diante dos fatos. Por meio de enunciados assim, estabeleceram, mais uma vez, o que não era padrão e denotaram que o professor realiza seu trabalho, porém, o aluno até escolheria como agir dentro do colégio, tornando-se um ‘problema dele’ (do próprio aluno), que fugiria do controle docente. Para essas professoras, possivelmente, os bons alunos seriam aqueles que fazem tudo, ao modo como duas afirmaram sobre a turma de segundo C. Para elas, é uma *‘turminha boa, faz tudo’*, quer dizer que os alunos dessa classe são disciplinados, têm comportamentos esquadrihados, são dóceis por fazerem o que os professores propõem.

Essa percepção das professoras está atrelada à ideia de enquadramento que criam sobre que tipo de conselho querem formar e quais as normas e padrões exigidos para nele se encaixar. Por esse ponto de vista, o veem como molde para perfilar os alunos em maus ou bons, esperando, é claro, que se enquadrem nos moldes pré-estabelecidos de bons alunos. Vejo, então, que as concepções que orientam esses profissionais são atravessadas pelas ideias de que disciplina e obediência são critérios de regularidade de avaliação social e pedagógica para se aplicar sobre os discentes no CC.

A avaliação é, indubitavelmente, um fator que faz parte da conjuntura da escola, presente na prática dos professores e focada em suas reuniões coletivas. Dalben (2004) reconhece que a avaliação torna-se sinônimo dos conselhos, quero dizer que os conselhos seriam produzidos unicamente para fins de avaliação, excluindo outras possibilidades que essa instância pode oferecer, tais como reflexões sobre as metodologias, causas das deficiências escolares e o levantamento de alternativas e soluções. Rocha (1982) é enfática nesse sentido ao referenciar que o CC não se restringe apenas à avaliação e aproveitamento de alunos, mas que deve propiciar o conhecimento amplo do discente e integrar os educadores a outros elementos da escola.

Nessa ordem de pensamento, é importante ter em mente quais concepções sobre avaliação orientam o trabalho desses professores dentro dos conselhos, visto que o CC é um

mecanismo que pode colaborar ou não para a efetivação da avaliação (DALBEN, 1998), além de que a avaliação é também um processo auto-avaliativo em que o docente avalia suas próprias práticas e os efeitos delas nos aprendizes.

Fato é que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente e acompanha passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias por meio de uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

A problemática surge quando a avaliação se baseia em um controle de qualidade (DALBEN, 1992) demarcado pelas práticas da escola que selecionam o corpo discente, priorizando os normais e bons alunos, no sentido de alterar e punir os demais estigmatizados. Esses são submetidos a mecanismos de punição, geralmente cumpridos pelo processo de progressão e reprovação escolar que aguçam o fracasso no ensino.

A reprovação é reconhecida como um instrumento punitivo baseado na ideia de rejeição, condenação e incapacidade, negando um ideal de sucesso e angustiando os envolvidos no processo (MOURA E SILVA, 2016). Os principais critérios de sua realização estão baseados na não correspondência dos alunos aos objetivos de aprendizagem propostos pela escola, a incluir porcentagens numéricas e média escolar.

O ato de reprovar é enigmático por gerar leques de reflexões. Cria-se, de acordo com Moura e Silva (2016), um imaginário de que ele é necessário para manter repasses financeiros às escolas, de que é reflexo de professores mal qualificados, endossando a percepção de que o sistema escolar é falido. Por isso, defende-se que a reprovação deve ser superada, já que os estudos de Moura e Silva indicam que essa atividade reproduz a discriminação e seleção social, sendo vital um compromisso sério com a aprendizagem por parte dos educadores e da conjuntura política e pedagógica que rege a escola.

Ainda no que se refere ao tratamento discursivo dado aos alunos, constatei que as positivities postas sobre eles foram gradualmente inseridas na realização das reuniões, visto que no primeiro conselho investigado por mim não havia essa preocupação em caracterizar nem descrever as boas características dos alunos ou da turma no todo. Segundo Floribela, no excerto 11, esse movimento foi recente, surgido a partir de reclamações feitas à subsecretaria de educação da cidade. De acordo com os relatos da professora, o fato de os professores só falarem mal acerca dos alunos foi levado aos superiores por incomodar a alguns colegas. Por isso, no terceiro conselho, em especial, as formas de se posicionarem e se referirem aos alunos ganhou

novos traços, a ponto de os bons alunos também receberem elogios em seus boletins e na avaliação do pré-conselho.

Os depoimentos da professora comprovam as mudanças da prática discursiva e social circundadas por movimentos coletivos de membros da escola, o que certifica que os conselhos, quando também postos sob avaliação, geram sim efeitos discursivos positivos, baseados na reflexão pontuada por Dalben como oriunda desses encontros. Essa compreensão é também defendida por Firme (1978), teórica que coloca os CC como instrumentos de mudança ao atingirem a ação educativa e culminarem em filosofias educacionais.

De espaço para avaliar a espaço de ser autoavaliado, os CC ocasionam um processo avaliativo em que eles próprios podem ser questionados, postos em foco para se averiguar se realmente são profícuos e capazes de surtirem efeitos de apreensão da cultura escolar. Assim feito, possuem potencial para aproximar a comunidade da escola e permitem uma nova ordem para seus afazeres e objetivos, fato indicado por Floribela durante a entrevista.

À guisa de informação, o pré-conselho, de acordo com as docentes Floribela e Nina, se dá a partir de um mini relatório em que cada professor, responsável por uma turma, descreve as características negativas e positivas da classe, elencando ações e outros detalhes pertinentes a todos os colegas antes mesmo de iniciarem as reuniões. Seria uma forma de enfatizar ações e ao mesmo tempo destacar as potencialidades discentes. Para tanto, utilizam-se de recorrências lexicais para enfatizar também as atitudes vistas como positivas, dentre os termos estão “*aluno educado, pode colocar parabéns, continuar estudando, ele não mata aula, assíduo*” (CC de julho de 2018).

Da mesma forma que são perceptíveis as relações de poder e domínio de professores para com os alunos, na maioria das circunstâncias foi possível depreender o domínio por parte de alguns membros do grupo, dentre eles, a diretora e, mais ativamente, um número de quatro professoras efetivas. Para ilustração, são profissionais estabilizadas pelo Estado e de vozes fortemente legitimadas no contexto da pesquisa, não só pelos saberes detidos por elas, mas também pela forma como se posicionam e agem linguisticamente na defesa de seus posicionamentos e opiniões, dentre elas está Família, professora de História que participou da entrevista.

Essas informações são acrescidas a partir de minha experiência enquanto docente da instituição em foco, na qual atuei de setembro de 2015 a março de 2017 como professor de português e presenciei toda a dinâmica de funcionamento dos conselhos e o perfil dessas professoras mais atuantes. Visto isso, me torna possível afirmar que a postura das professoras acaba por influenciar até mesmo na decisão de outros profissionais mais sujeitos ao

silenciamento causado por elas dentro de uma ordem discursiva que as favorece. Esse silenciamento dos professores temporários existe em favor de uma aceitação das decisões objetivadas pelos que muito falam, mesmo nas situações em que deveriam decidir pela aprovação ou não do aluno em suas respectivas disciplinas ministradas.

Esses silenciamentos são ocasionados em função de uma estrutura social que atinge a subjetivação dessas professoras, havendo um cuidado de si (FOUCAULT, 1999) na produção do ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2004). A estruturação social das professoras e professores temporários é sustentada pelo neoliberalismo econômico (GENTILI, 1996) que desfavorece as identidades e as condições de trabalho desses profissionais que enfrentam crises de eficiência e produtividade.

Tal conjuntura é alargada em grande escala, em nível nacional e estadual, corroborando uma imagem social negativa sobre a docência. Os estudos de Araújo (2017) são incisivos sobre essa situação, apontando indicativos de que esses profissionais estão cansados, frustrados e insatisfeitos por terem que se submeter às objetivações sobre a categoria, com anseio por autonomia e valorização.

A autora utiliza-se de dados para aferir que os baixos salários sem garantias de continuidade, a não expectativa de aposentadoria, a insegurança e o controle externo sob os contratos temporários são fatores que os desestimulam na profissão, afetando negativamente suas identidades marcadas pelo carma de que não são bem vistos na escola nem são parte fundamental de seu processo, sentindo-se impotentes e sem voz, sendo também estigmatizados.

Essa demarcação identitária é ressaltada na relação entre professor temporário e professor efetivo. Esses conflitos têm origem na identidade dos profissionais concursados perante suas práticas tradicionais que podem corroborar o silenciamento ou não dos professores interinos. Assim, se o profissional efetivo é acomodado, há maiores possibilidades para que os professores temporários opinem e ajam discursivamente (ARAÚJO, 2017); se são professores efetivos autônomos, conseqüentemente inibem as práticas discursivas dos demais, conforme acontece nesta pesquisa.

Por isso, a instância investigada se estabelece, em vários momentos, como controladora e concentrada em alguns sujeitos específicos. De certa forma, os sujeitos, ali presentes, na sua grande maioria, são disciplinados a dizer apenas nos momentos em que são autorizados pelos sujeitos de maior autoridade. Tal fato me remete a Morgado (2015), segundo esse autor, nem todos têm o direito de dizer o que querem em qualquer situação, há alguém legitimado a dizer de modo privilegiado. Isso demonstra o que Foucault (1999) pregou em suas obras, ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for,

de início, qualificado para fazê-lo. Dessa maneira, grande parte dos professores, automaticamente, é silenciada por aqueles que dominam os dizeres.

Nessa direção, nota-se, ali, relações hierarquizadas pelos fatores já citados e, é claro, pelo domínio do saber. Tal passagem pode ser comprovada pelo excerto seguinte, no qual temos o diálogo entre diretora, Família, professora de História, considerada autônoma para se posicionar sempre, mais a professora Ana, de Sociologia. Ana, embora concursada, mantém uma postura tímida e pouco se impõe nas reuniões:

[13]

Diretora: João [aluno], Ana [professora], em Sociologia, 57 [nota].

Ana: **esse menino nem merece nada**, nada não!

Família: 57!?! [em tom de espanto e indagação]

Ana: [depois de uma pausa]: mas vou pensar. (CC do quarto bimestre, 2017).

Após a intervenção de Família, professora mais legitimada a falar, Ana, docente de Sociologia, reviu a possível reprovação do aluno e o deixou de progressão, sua vontade, aparentemente, era outra, embora, no colégio, ficar com conceito inferior abaixo de sessenta em apenas uma disciplina não seja suficiente para ocasionar reprovação. Porém, a ênfase aqui é perceber a maneira como a professora, que se apresentou não muito participativa durante a reunião, cede à “manobra de controle” estabelecida pelas colegas, fato também ocorrido e recorrente com os docentes temporários:

[14]

[Primeiramente, a diretora diz o nome de um aluno e se dirige à professora da disciplina de matemática na tentativa de entender o motivo da nota abaixo da média, a professora aponta que]:

Ele não entregou nada!

Diretora: se o aluno veio com dificuldade, tem dificuldade, **só vai dar dor de cabeça, melhor aprovar!** (CC do quarto bimestre, 2017)

Após a justificativa da diretora, a profissional temporária acatou a ideia de progressão. Esses sujeitos falam de posições diferentes e hierárquicas, tanto é que a diretora, na sua condição também de hierarquia e submissa às relações de poder, dentro do sistema, utiliza-se de seu próprio papel para persuadir, visto que reconhece que o sistema educacional é burocrático, impositivo e até mesmo frustrante a ponto de ela se impor aos seus professores, mais de uma vez, para que revissem alguns casos e não reprovassem ou punissem severamente.

Em outra situação, o desfecho final não aconteceu, conforme o fato do excerto 14, quando a professora temporária agiu em conformidade com a hierarquia. Nesse momento a ser citado, o diálogo é entre a diretora e uma das professoras de matemática, professora efetiva e vista como mais autônoma para se posicionar sempre que achar necessário, sem barreiras para

isso. Tudo se deu quando começaram a avaliar as turmas de terceiros anos, a professora de matemática havia saído, embora estivesse presente desde o início da reunião. Como ela não estava no início da análise da turma de terceiro A, o colegiado decidiu pela aprovação de uma das alunas que, com ela, estava na zona de risco. Contudo, ao retornar à sala, a situação foi revertida, talvez também pelo fato de se tratar de uma disciplina considerada com mais peso dentro do sistema escolar:

[15]

Professora de matemática: Joana??? [aluna] Ela fica comigo! Anram, eu fiz de tudo pra Joana passar, ela que não quis.

Diretora: o conselho deliberou a favor da aprovação dela, mas você não tinha falado ainda.

Professora de matemática: Mas eu tinha comentado... **não, não, [com ênfase]** eu só dei uma saída. Ela não melhorou, conversei com a mãe dela, tia dela.

Professora de geografia: Oh, então eu vou mudar meu voto, estou de acordo com a colega [professora de matemática efetiva].

Professora de matemática: ela ficou com quem?

Outro: com ninguém.

Professora de matemática: então deixa ela comigo! [com ênfase]

Professora de geografia: pronto!

Diretora: o que o conselho decide?

Vários professores simultaneamente: a professora de matemática decide (CC do quarto bimestre, 2017)

A forma de interação entre a professora e gestora se dá de maneira diferente às ocorridas anteriormente. Aqui, há um processo de resistência da professora em relação ao que se estabeleceria, caso não se opusesse à situação. Esses fatos ocorreram mais de uma vez, sempre que envolviam professores concursados e mais experientes, mais donos da verdade, raramente a situação mudava, alguns simplesmente falavam “num dou” a nota necessária, por menor que fosse, conforme esse mini diálogo, entre a diretora e uma outra professora efetiva, ilustra:

[16]

diretora: aluna, 56 [nota];

professora de geografia: **num dou!** [com ênfase no tom de voz]. (CC do quarto bimestre, 2017)

Para entender essa diferença de postura, é necessário estabelecer as formas de relação das professoras com a diretora, bem como entender o lugar de fala dessas docentes, consoante ao que já foi elencado. Tenho aqui professoras de vozes legitimadas pelo saber e postura mais atuante dentro do colégio. Essa problemática apresentada nos excertos 16, 15 e 14 tangencia as questões que visaram justamente a entender qual é o papel das professoras no CC, se elas se posicionam e quem fala mais e por quais motivos.

O interesse por essa questão não está só em problematizar os turnos de fala com vistas à reflexão docente, mas também em entender ainda mais a linguagem enquanto prática social responsável por produzir relações de poder inerentes à instância observada, podendo até produzir exclusão, visto que a língua(gem) é um campo de conflitos ideológicos (BAKHTIN, 1997) e sustentáculo das relações de poder (PENNYCOOK, 1998). Nesse sentido, várias informações se apresentaram como produtivas ao objetivo da pesquisa, resvalando-se em aspectos delicados e conflituosos das relações entre professores efetivos e temporários, principalmente.

Os momentos já citados comprovam as hierarquias presenciadas principalmente no primeiro conselho, investigado em dezembro de 2017, referente ao quarto bimestre, considerado por Família como o mais estressante por ser um momento decisivo na vida de alguns alunos. Ao contrário do que pressupõe a docente do excerto 16, Família demonstra se sensibilizar diante dos casos de reprovação, segundo ela: “tem pessoas que tem prazer, né, ‘aí, aquele menino passou raiva em mim o ano inteiro e agora foi reprovado’ [se refere à fala de outros], agora eu não, eu sinto triste justamente por isso, sabe?!”. Ela se sente triste por ver, de alguma forma, alunos terem suas vidas universitárias barradas por professores que, segundo ela, sentem prazer em penalizá-los no momento final e decisivo, sempre no quarto bimestre.

No que se refere às relações entre os professores, firmaram-se vários momentos, conforme assinalados acima, como referências para se pensar as relações de poder e saber. Ao investigar possíveis justificativas a isso, Floribela, Nina e Família teceram comentários pertinentes, embora partam de pontos de vistas diferentes, principalmente se consideradas as diferenças de posições das professoras, apenas uma delas é efetiva e com vários anos de profissão.

Com base no diálogo com Floribela, atuante no colégio há apenas seis meses, as relações de poder podem ser justificadas em função da condição de trabalho, como funcionária efetiva ou funcionária temporária. No caso dela e de Nina, são funcionárias temporárias do estado. A condição frágil de Floribela até a impede de se posicionar como gostaria, além de limitar as reflexões que o CC deve inculcar não só na prática dela, mas também nas de outros. Em tom tímido de voz, a docente diz sentir-se silenciada, inválida e constrangida por não poder falar:

[17]

ele [o CC] me ajuda a conhecer mais os alunos, olhar com um olhar diferente para eles, mas de alguma forma **eu não sou muito ouvida na [reunião]**. [...] contrato, né. **Contrato é assim, não tem muito lugar no mercado, então se a gente abrir a boca aquilo já é ofuscado...**

Entrevistador: como você se sente sendo professora em um local onde você é silenciada?

Floribela: **inválida, constrangida, inútil [...] Porque eu não tenho voz, não posso falar...**

Entrevistador: e você é silenciada na maioria das vezes por quem?

Floribela: professores mais velhos, né, os efetivos [...] não estimula, né, **a gente se torna um pouco inválida, e sem voz** e isso acaba assim, deixando a gente meio acuada, sem saber o que fazer, ou se **a gente está fazendo certo ou está fazendo errado** (Floribela, entrevista, 2018).

Os dizeres da profissional ressaltam práticas de linguagem silenciadoras nos conselhos de que ela participa. Sua condição e posição limitam o potencial de ação dessa professora e suas perspectivas em relação a sua profissão. Conforme ela mesma aponta, sua condição de funcionária temporária a impede de se posicionar e de ter um maior espaço no mercado de trabalho, o que me leva a entender que há uma problemática ainda mais complexa quando o assunto é a condição de servidor não efetivo.

Esse feito de não se posicionar é resultado da opressão do poder que circula no gênero CC e ajusta-se a um tipo de fenômeno que encaro também como resistência. Entendo que há na postura da professora um cuidado de si que “necessita de uma relação com o outro. Em outras palavras: não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com outro” (FOUCAULT, 1991, p. 23).

Esse mesmo cuidado acarreta na possibilidade de resistência e de conquista da sua autonomia, ou seja, ela não fala por cuidar de si mesma e não se comprometer diante do poder imposto, o que quer dizer que esses professores sempre têm o que dizer, só não fazem por se autovigiarem constantemente, cuidando de si e de seus próprios corpos, apresentando um ethos discursivo ou uma consciência de si (FOUCAULT, 2004) favorável à situação enunciativa do gênero discursivo em questão. Certamente, se a professora manifestar todas suas concepções e subjetivações, o que Paraguassú (2017) chama de reconhecimento de si, no CC, ela seria penalizada, correndo o risco de perder seu emprego, sabendo desse risco, prefere zelar pela boa imagem.

Ainda nessa direção, vejo que a entrevistada assume uma condição de perspectivas limitadas dentro de sua própria profissão, não havendo um norte que possa realmente orientar e concentrar suas práticas de professora, deixando-a à mercê, sem dizer que tal acontecimento rompe com aquilo que esperamos de mais democrático dentro dos conselhos, que todos sejam ouvidos e que soluções plausíveis sejam vigoradas. Os depoimentos de Floribela são reforçados por Nina:

Na fala, na postura, na forma como eles [os professores efetivos] se referem, na forma como é conduzido o conselho. Parece que os professores mais velhos se sentem mais é...digamos, eles...falam com mais...como que eu posso falar? [...] **com mais autoridade, e eles acham que o que eles falam realmente é o certo e o que está acontecendo e parece que eles já estão calejados** e não tanto para aquele lado profissional, parece que já parte para um outro lado...

[...] tem momentos que eu acho que os professores falam mais do que quem conduz o conselho, que seriam os coordenadores, tem momentos que eu acho que até os coordenadores pedem uma certa ordem para os professores para que, né, consigam entender o que está sendo falado, né, então os professores falam mais. [...] **os efetivos falam mais** [...] porque eu acho que **rola realmente um certo preconceito contra os contratos** e os efetivos, rola sim, porque acredita-se que o contrato, o recém-chegado ele não é tão competente quanto o efetivo que já está lá, e isso realmente é um preconceito, porque até então, o que no meu ponto de ver, até então o contrato, ele saiu da faculdade, ele talvez já tenha uma base de conhecimento muito maior do que quem já está lá, os professores efetivos estagnaram no tempo, não tem um mestrado, não tem um doutorado, tem simplesmente a graduação e às vezes uma especialização, na maioria das vezes o contrato chega já está no mestrado, ou está encaminhando para o mestrado [...] **não falo muito, eu me sinto acuada**. Porque os professores mais velhos, os efetivos, eles falam muito mais e **nem sempre aceitam nossa opinião**. Aí por isso eu não falo tanto, mas quando eu sinto necessidade de falar eu falo sim, mesmo que às vezes eu não seja levada a sério, mas eu falo (Nina, entrevista, 2018).

Tanto quanto Floribela, Nina compartilha do fato de que se vê acuada nas reuniões, limitando seus momentos de fala apenas para aqueles que considera essenciais. Ao modo da colega, Nina compreende que sua condição diante dos profissionais efetivos é limitadora. Segundo ela, isso acontece em virtude de que os profissionais efetivos deteriam maiores saberes, saberes esses, segundo Foucault (2008), necessários para a manutenção das relações de poder que envolvem o domínio de saberes por parte daqueles professores efetivos. Logo, todos estariam dentro de uma ordem do discurso, na qual os detentores do saber estariam em primeira ordem e lugar de fala.

Nina é incisiva e abre o pressuposto de que os professores efetivos atuam com autoridade, superando até mesmo a coordenação escolar responsável por mediar as discussões. Para ela, esses profissionais falam de uma posição em que consideram seus dizeres como verdades, sustentando uma relação de preconceito em relação aos temporários por colocá-los em uma situação de desconhecimento, não aptos a exercerem a profissão nem a opinarem sobre a prática pedagógica que lhes competem.

Araújo (2017) certificou que esse conflito é demarcado até mesmo nas práticas discursivas dos professores temporários que mobilizam o enunciado “nós versus eles/deles”, reafirmando relações de poder a partir do uso de pronomes que indicam a posição do sujeito que fala. Tadeu da Silva (2017 apud ARAÚJO, 2017) estabelece que toda essa demarcação identitária e de enunciação, dentro do gênero discursivo CC, está ligada às relações de poder. Nessa situação, essa dicotomia posiciona uma identidade como privilegiada em detrimento de uma outra estigmatizada socialmente.

Contudo, a participante da entrevista argumenta defendendo que os profissionais recém formados ou chegados à instituição têm muito a contribuir, ainda mais se consideradas suas atuações em cursos de formação continuada, prática essa realmente necessária para a reciclagem dos profissionais, colocando-os em movimento dentro da profissão e em contato com demandas emergentes, nem sempre alcançadas pelos professores que estão há anos no exercício, muitos desses desestimulados e, conforme ela diz, calejados pelo tempo de profissão ou, ao modo de Araújo (2017), mantendo uma acomodação em suas atividades a partir de práticas tradicionais.

Com um ponto de vista diferente, Família também se posiciona em relação às questões de hierarquia. Em primeiro momento, as observações vêm à tona para confirmar o fato de que a profissional, concursada e educadora há mais de duas décadas, se posiciona constantemente nas reuniões. Perguntada sobre isso, Família atribui sua postura à experiência e maturidade profissional adquiridas ao longo dos anos, em sala de aula.

Quanto aos colegas que não se posicionam muito, Família associou essas limitações aos que estão em início de carreira, geralmente por serem contratados, embora ela considere seu ambiente de trabalho acolhedor e de oportunidades iguais de falas a todos, inclusive é o que ela preza em seu enunciado, afirmando tomar as dores desses colegas. A ela, o tempo e experiência são balizares da profissão, de tal modo que os colegas silenciados de agora vão adquirir a mesma postura que ela demonstra ter atualmente.

[19]

Experiência, maturidade, é... a sala de aula, estar na sala foi umas das coisas que eu nunca quis cargo na escola, gosto da sala, a maturidade, é ver alguns alunos que já formaram e estão no mercado de trabalho, que são cidadãos, e isso **eu acho que é muito perigoso a gente reprovar um aluno por tão pouco...** [...] geralmente os que estão começando [os professores temporários]. É... os que estão iniciando...às vezes por ser contrato, não que a escola não dê oportunidade, pelo menos a minha não é, eu sempre tomei as dores... de colegas, de contratos, minha postura com eles é a mesma, talvez seja isso, **estão iniciando, às vezes por falta de maturidade... mas com o tempo eles vão aprender a ficarem mais seguros...**

Entrevistador: e se posicionam...

Família: ser mais seguro. Sim, eu acredito que sim. Outros, que já estão mais velhos sabem que as vezes deixam a desejar e eu...

Entrevistador: aí esses você acha que eles nem se posicionam para a questão de consciência?

Família: consciência...eu acho que às vezes é consciência, eu acredito. Como eu me posiciono, porque eu sei que as minhas aulas são razoáveis e a minha avaliação ela é razoável quando eu preparo a prova, será que esse aluno vai dar conta? Porque a minha avaliação é para fazer com que ele dê conta, não é facilitar, ser mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistador: eu entendi então que você trabalha no sentido de que o aluno não vai ser penalizado com suas provas, porque o professor, conforme você falou...

Família: não é penalizado, de forma alguma, o sucesso deles é o meu, eu não quero dar uma prova fácil para não ser também, cuidado para não virar motivo de chacota para o aluno porque eles criticam, professor muito bonzinho, não funciona, não

funciona, porque se você dá uma aula boa, dá aula boa, domina o conteúdo, o que segura o aluno a admirar um professor? Domínio de conteúdo, ser amigo, **mas ele tem que saber que você é o professor...** (Família, entrevista, 2018).

Além do tempo e experiência apontados, Família alude ao fato da segurança profissional. Ao que tudo indica, essa profissional sente propriedade naquilo que faz, dando a subentender que talvez os professores temporários que não se posicionam, não o façam devido à falta de segurança somada a aulas incoerentes com aquilo que exigem, o que recai em suas consciências coletivas e individuais. Logo, tem-se aí o cuidado de si, o que, simultaneamente, define as identidades e subjetividades desses professores. O modo como reagem ou não reagem seria a manifestação do processo identitário dentro da profissão.

Por fim, a professora pauta-se na reflexão, o que muito satisfaz os fundamentos desta pesquisa. No entender da docente, o bom resultado dos alunos é reflexo da sua postura profissional e coerente as suas práticas diárias em sala de aula. A entrevistada ainda complementa sobre o potencial que o CC exerce em seu ofício e no de seus colegas, a incluir aqueles recentemente chegados à profissão, os quais, de acordo com ela, na entrevista, “têm muito o que aprender com o mais velho e não ter vergonha de se estabelecer” via troca de experiências.

Os enunciados da professora reverberam um ethos discursivo em favor de si mesma marcado pelos saberes docentes experienciais (TARDIF, 2002) como fatores de formação identitária de docentes, com vigor na relação entre trabalho e tempo. O saber ao qual me refiro tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e as atitudes dos docentes, o chamado saber-fazer e saber-ser. Os saberes norteiam o ensino e abrangem não só o conteúdo, mas suas relações com outros objetos, questões e problemas da profissão intimamente conectados à experiência de trabalho vista como fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2002), o que justifica a professora situar suas práticas como centrais e inspiradoras para novos docentes.

Além disso, entendo a fala da professora como uma reverberação à hierarquia constituída no meio escolar. Ao dizer que “ele [o aluno] tem que saber que você é professor” isso se comprova, tendo em vista que a professora compreende essa hierarquia como uma estratégia que pode organizar a prática educacional, mantendo uma ordem entre quem ensina e quem aprende, algo visado por ela enquanto profissional e agente atuante dentro do CC.

Em outros momentos, a colaboradora indicou o conselho como uma prática reflexiva que inculca ações nas práticas de professores. Em especial, todas as professoras, mais ou menos, entendem essa instância colegiada como espaço de reflexão, ainda que algumas

demonstrem as fragilidades envolvidas. Adiante, encontram-se excertos específicos nesse sentido de reafirmação do conselho como espaço de autorreflexão docente:

[20]

Muda a forma de o professor ver o processo, analisar como estão suas aulas, ver porque que esse menino, se numa sala de trinta alunos, metade não saiu bem na prova, tudo bem, os alunos não estão estudando, mas e essa prova minha? Será que essa prova também ficou legal? Será que essas questões estão batendo com... de acordo com suas aulas, entendeu? E é um momento da gente, se o aluno saiu mal só comigo, por exemplo, **o que eu posso fazer para chegar até ele?**, para tentar até ajudá-lo, aproximá-lo na hora das minhas aulas, né, trazê-lo para perto. É um momento para isso (Família, entrevista, 2018).

[21]

No começo eu ficava até um pouco assustada pela forma como os professores se referiam, né, como eu já disse, porque para mim tudo era muito novo, agora não, já no segundo conselho de classe, é, eu já me familiarizei, e sim, reflete na minha prática, como eu já disse, porque eu tento é... **pegar todas as informações que os professores passam e eu levo a minha prática** e eu tento analisar também minha postura como professora que está começando agora e a postura de alguns professores que já estão lá há mais tempo, eu tento fazer esse paralelo, é, como eu quero, digamos assim, como eu quero me construir ao longo da minha profissão, né, e percebo também que os professores que estão lá não é que eles estão errados, né, a forma como eles se referem, mas é porque o tempo fez com que eles talvez se frustrassem, ou...coisas então... (Nina, entrevista, 2018).

O excerto 21 associa-se ao 19, quando a professora mais experiente disse ser necessário aos professores mais novos ouvirem os mais velhos e neles se espelharem. Importa entender que várias dessas possibilidades de reflexão e cooperação se fazem dentro do CC, o que o torna especial e balizar da prática de professores de todos os níveis, idades, disciplinas e formação, visto que o saber docente se faz na prática e em colaboração mútua. Tardif (2002, p. 63) traduz essa premissa dizendo que os saberes da docência estão contidos na experiência dos pares a partir da “prática do trabalho e pela socialização profissional”.

Esses mesmos saberes estão implicados na assertiva “pegar todas as informações que os professores passam e eu levo a minha prática”, da professora Nina. Seu dizer demonstra que os saberes docentes são realmente compartilhados de modo que ela até espera por eles e por verdades legitimadas dentro do CC para, então, aplicá-las a seu ofício. A verdade levantada pela profissional está no âmbito da parresía, termo utilizado por Foucault (1999) para se referir ao ato de dizer a verdade. Portanto, há uma parresía a contar do momento em que há liberdade na enunciação para a docente dizer a verdade sobre si mesma.

De determinado ponto de vista, tal atitude da docente a coloca em uma situação de comodismo e, talvez, até submissão por ver e esperar de professores mais experientes, métodos e estratégias a serem utilizados por ela. Porém, vejo também como uma construção positiva, que pode ser relativizada. Nesse sentido, encaro a ação da professora como uma maneira de

lidar e conhecer outras formas de ensinar, podendo ela selecionar, criticamente, aquilo que achar conveniente e mais adequado para direcionar suas práticas pedagógicas, ainda na condição de profissional inexperiente.

Outra prova positiva que comprova o efeito de realização dos conselhos se deu no diálogo entre algumas professoras e coordenadora durante o primeiro conselho observado. O referido momento representa o potencial de reflexões de várias ordens geradas por essa reunião, nos professores, no âmbito escolar. Ao término das análises das turmas de segundo ano, a professora Família evoca todos para refletir:

[22]

Família: gente, psiu, vamos analisar: primeiro ano, quantos retidos?

Coordenadora: dez dos primeiros.

Família: pois é, mas três dos dez já tinham parado.

Professora 01: mas teve muitas progressões.

Família: mas eu acho que **isso vai servir para alertá-los**.

De maneira serena, as reflexões postas pela professora suavizam as hierarquias apresentadas por ela no fragmento 19, quando apontou ser necessários aos alunos reconhecerem a posição hierárquica que ocupam dentro do ensino e aprendizagem, em alusão à educação bancária descrita por Freire (1987). Portanto, há um distanciamento entre a teoria e práticas arroladas no cerne dos CC.

Inconscientemente, resvalam-se aí os propósitos das punições sobre os sujeitos, os quais, uma vez sofrendo o poder disciplinar das práticas dos professores, seriam alertados para se adequarem ao sistema. Conforme visto, o discente cumpriria essa demanda ao cultivar práticas de comportamento normalizadas no interior do colégio, fazendo e cumprindo as atividades pedidas, sendo assíduo, dócil e disciplinado.

Por fim, as reflexões proporcionadas pelos conselhos provocam movimentos discursivos e práticos satisfatórios, a ponto de os professores agirem a partir de um discurso de felicidade por também conseguirem adotar posturas de inclusão e de não desistência sobre os seus alunos. Ainda que em menor número, isso se efetiva no enunciado de uma coordenadora que ponderou que há essa capacidade de incentivo para com os alunos. Ela destaca que “às vezes uma conversa [com os alunos], uma motivação ajuda muito, né?!”. Por isso, entendo que o CC é uma instância em potencial para ressignificações de práticas que podem também acolher e incluir.

O LEGADO DA PESQUISA

O legado da pesquisa não se limita em responder às perguntas inicialmente levantadas nem ao atender os objetivos propostos. Longe disso, a pesquisa possibilitou outros questionamentos e inquietações que me moverão como professor pesquisador por entender a educação como uma prática social dinâmica e necessária para a democracia e resistências às formas de dominações excludentes movidas pela relação saber-poder.

Entre as inquietudes, vejo a necessidade de movimentos que tornem a prática dos conselhos ainda mais efetiva, visto que esse meu percurso se voltou, em grande parte, a compreender e refletir sobre as problemáticas encontradas no âmbito desse gênero discursivo escolar, carecendo de mudanças que continuem a ressignificar essa instância da escola, conforme ao que illustrei como possível de acontecer a partir dos próprios professores, fato que permite afirmar que o CC não é só espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente, mas também de reconhecimento e reflexão sobre o ensino e aprendizagem.

Acredito que o objetivo geral se materializou por meio de enunciados e reflexões suscitados por uma pesquisa com preocupação social. Compreendi o CC como gênero discursivo pedagógico de relações de poder e de estigmatização discente e docente a partir da mediação da linguagem, pois grande parte das problemáticas aqui elencadas têm teor linguístico que as moldam dentro da coletividade presente na escola. Dessa forma, notei que os CC funcionam como contextos próprios de lugares de fala e de relações de poder diversas.

Isso se apresenta nas relações observadas, as professoras temporárias, em especial, são, de alguma forma, silenciadas por aqueles que ocupam um espaço privilegiado dentro do gênero investigado. No caso, os professores efetivos possuem uma estabilidade profissional que lhes garante um lugar de fala privilegiado, são detentores de saberes e de enunciados proferidos como verdade sem serem submetidos a punições e controle do corpo e de seus enunciados. Os temporários, ao contrário, estão constantemente em vigilância de si mesmos devido ao temor de perderem seus contratos de serviço, mantendo um controle sobre o que dizer, como dizer e em que momento dizer.

Burocraticamente, vejo uma problemática histórica e social que abarca a profissão docente, havendo uma divisão desigual dentro da própria categoria de professores. De um lado, há professores efetivos e em uma condição um pouco mais confortável por não estarem sujeitos a perder seus empregos; de outro, há um professorado ainda mais desmotivado pela desvalorização salarial, ainda mais submissos a um sistema neoliberal em que a educação tem

sido colocada dentro dos parâmetros da mecdonaldização, pelos quais a educação torna-se um sistema de mercado elitista.

Devido a isso, uma de minhas principais inquietações continua a se configurar nessa relação, por vezes conflituosa, entre professores efetivos e temporários. Tudo isso poderia ser amenizado a partir de políticas públicas que visem o professor como elemento importante da formação cultural e social, cabendo-lhe incentivo financeiro, incentivo à formação continuada e condições adequadas de trabalho. Deixo claro que no contexto do estado de Goiás, essas mudanças podem ser adquiridas também a partir da realização de concurso público estadual, o qual não acontece há quase 10 anos, intensificando o desinteresse de todos pela docência e a desistência de quem já é professor.

Além dessas constatações, os conselhos se apresentaram ainda como espaços normativos e reflexo do controle escolar que preza pela docilidade de seu público discente, os quais são penalizados por profissionais que funcionam como sujeitos reprodutores do controle objetivado pela instituição de ensino. Dito de outra forma, pude constatar que, em grande parte, os CC são observatórios usados para a classificação e categorização dos alunos em dois pontos distintos. Os bons são considerados corpos dóceis que agem a partir de normas conclamadas como necessárias para o bom andamento das práticas escolares; portanto, os enunciados “bom aluno, faz tudo, parabéns” são recorrências lexicais que simbolizam esse padrão positivo.

Em contrapartida, tem-se nos conselhos uma burocratização concentrada em rótulos socialmente negativos. Essa prática é tratada por mim como estigmatização social, conforme propôs Goffman (2004) ao dizer que há estigmas sociais usados para categorizar os sujeitos dentro de uma perspectiva sociológica negativa e excludente concretizada na linguagem. Assim, as recorrências lexicais “deixa para lá, vamos esquecer, passa para frente, não tem jeito, não faz nada” configuram o conselho como um espaço genuinamente usado para categorizar os alunos dentro de uma perspectiva excludente, reafirmada pela tirania do é, apontada por Engers e Gomes (2007).

Nesse sentido, encaro que as formas de tratamento não são apenas uma maneira de exclusão social e discursiva, o que, inicialmente, intriga. Mais do que isso, considero que as atitudes dos professores podem ser um grito de socorro pedagógico, pelo menos no contexto observado. Vejo que ao mobilizarem esses enunciados, os professores, na prática, não estão abandonando seus alunos, há, simultaneamente, uma prática de desabafo coletivo, em um momento de um gênero discursivo pedagógico em que compartilham as mesmas angústias educacionais para, quem sabe, encontrar soluções ou amenizá-las. Novamente, existem indícios explícitos de que muitos fatores impedem que a educação se realize efetivamente, entre eles

destaca-se a indisciplina discente e o não interesse pelo processo de ensino e aprendizagem proposto pela escola.

No que se refere às contribuições dos CC, percebi que as profissionais participantes da pesquisa, além de apontarem a relevância do meu objeto de estudo, mostraram suas vantagens, funções e características que dialogaram com Dalben (2004), autora essa que menciona o CC como espaço coletivo de reflexão sobre a prática, de compartilhamento de angústias, experiências e de busca de possíveis soluções. Ademais, as participantes deram contribuições para se entender o CC como um problema realmente linguístico que carece de maiores problematizações. Essas representações estão assentadas nos estigmas sociais recorrentes nessas reuniões por intermédio de práticas discursivas a serviço da manutenção de relações às vezes excludentes por parte da escola, ambiente esse que, vez ou outra, reforça desigualdades sociais materializadas nos enunciados dos próprios educadores.

As características postas em debate estão estritamente ligadas à linguagem, elemento esse que circunscreve o CC e me fez situá-lo como um gênero discursivo justamente por apresentar aspectos estáveis de organização e composição. Logo, é uma instância enunciativa (BAKHTIN, 1997) que toma o formato de uma FD favorável às diversas relações entre sujeitos que travam lutas ideológicas por se posicionarem de lugares de fala diferentes, o que justificou os embates de poder e resistência entre professores efetivos e temporários, sabido que os temporários ocupam uma posição de desprestígio em um cenário educacional marcado pela desvalorização do professor não efetivo, principalmente, refletindo em silenciamentos dentro das reuniões colegiadas.

Em relação às questões “por que não aproveitar o CC como um espaço de reflexão docente? Por que não problematizar os dizeres de professores durante esses encontros bimestrais, a respeito da docência e do aluno? Afinal, o que é o CC? Qual é o papel do CC na instituição escolar e sua importância? Por que existe na escola? Quais são suas viabilidades para o contexto escolar?”, considero que todas foram respondidas.

Primeiramente, entendo que, ainda que haja descaracterizações, os conselhos se apresentam como momento de reflexões para professores sobre toda a sua postura profissional, sobre os alunos e o processo de ensino e aprendizagem no todo. Essa marca recaiu sob vários pontos-chave em que as professoras apontaram as reflexões proporcionadas pelos conselhos dos quais elas participam, apontaram deter concepções satisfatórias sobre como concebem e entendem o conselho, reconhecendo, inclusive, que nem todas as expectativas postas sobre essas reuniões são realizadas na prática, o que as inquieta.

A inquietude está presente ainda mais nas professoras temporárias que aludiram para falhas sistemáticas que os conselhos ainda não suprem, dando a entender que as problemáticas de indisciplina, falta de interesse, entre outras, poderiam ser melhor sanadas a partir desse gênero que consegue inculcar reflexões nos profissionais da docência, ao modo como influencia essas docentes a refletir, me levando a dizer que é preciso ainda mais legitimar esses espaços da escola para fins de reflexão, compartilhamento e de criação de estratégias para sanar ou amenizar conflitos da/na escola.

Ao dialogar linguagem, docência e relações de poder tive a intenção de responder à segunda questão que me direcionou a problematizar os dizeres de professores durante esses encontros bimestrais. Os dados foram elucidativos e comprovaram que na escola há embates e conflitos ideológicos vivenciados por todos os escolares. Tal prática é recorrente, majoritariamente, no processo avaliativo considerado nessas reuniões coletivas, às vezes consideradas como momentos de punição e de estigmatização discente, ao modo como illustrei acima.

Em função de problemáticas pedagógicas e linguísticas, vejo que o CC existe na escola para viabilizar estratégias no ensino de modo mais coerente, de modo a alinhar teoria e prática educacional mais eficazmente. Portanto, implica entender os conselhos como gênero discursivo favorável a esse propósito, já que por meio dos CC surgem possibilidades de solucionar os problemas recorrentes da escola, ressignificando até mesmo as concepções que os docentes detêm sobre a educação, refletindo ainda em suas identidades.

Desse modo, a pesquisa presta-se, a meu ver, a reflexões de cunho pedagógico que suscitam na maior valoração do CC enquanto mecanismo da escola, em seu próprio benefício, pois se apresenta como ambiente específico para o compartilhamento de ideias, angústias, alternativas e soluções a problemáticas inerentes ao dia a dia do ambiente escolar. Sabido disso, a pesquisa adentrou nesse evento enunciativo a fim de não só melhor compreender as características do objeto de estudo, mas também em ouvir e analisar criticamente as posturas, relações, métodos e objetos de seus protagonistas, além de suscitar hipóteses e outras possibilidades de pesquisa que possam aprofundar o tema em questão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.

ANDRADE, M. E. S. F. Formação continuada crítica de professoras de inglês como língua estrangeira adicional [manuscrito]: *problematizações de discursos e constituição ética dos sujeitos*. 196 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

ARAÚJO, M. D. M. *(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. Parábola Editorial, 2017.

BRUM, N. I. L.; ZUZE, A. J. A supervisão escolar e o processo avaliativo do conselho de classe. *UNIFRA*, 2012.

CANFIELD, M. L. Imaginário, satisfação profissional e trajetos formativos de professores. 2º *ENCONTRO OUVINDO COISAS*. ISBN – 978-85-61128-20-3. 2011.

COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

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

DALBEN, A. I. L. F. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 1998.

_____. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DAMIANOVIC, M. C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº. 2, 2005 (181-196).

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ENGERS, M. E. A.; GOMES, V. S. Conselhos de Classe como espaço de educação continuada de professores. *Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 517-529, set./dez. 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, P. M; FABRÍCIO, B [et al.]. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (língua[gem]).

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. discursos e práticas de letramento: *pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Textual analysis for social research*. London and New York; Routledge, 2003.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: *a docência como objeto de investigação*. *Educação*. Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013.

FERNANDES, E. M. F.; REZIO, L. L. S. Direitos humanos e biopolítica: o olhar crítico de Michel Foucault. In: SOUSA, K. M.; PAIXÃO, H. P. (org.). *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FIRME, M. J. B. P. *Avaliação dos Conselhos de Classe nas escolas oficiais de 1º e 2º graus do Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 117-186.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1969].

_____. Poder e saber. In: _____. *Ditos e escritos IV*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 [1977] p. 223-240.

_____. Ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 264-287. (Coleção Ditos e Escritos V)

_____. Aula do dia 1º de março de 1978. In: FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p. 253-303.

_____. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau ed., 1996. *Conferências I e V*, p. 07-27 e p. 103-126

_____. A vida dos homens infames. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 89-128.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: EGA, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. *Senad*, 2004.

GOMES, A. C. *A educação em perspectiva sociológica*. Temas básicos de educação e ensino. 3 ed. São Paulo: EPU, 1994.

GONZALES, E. N. *Conselho de classe participativo: fator de integração na escola*. São Paulo: Loyola, 1987.

GUIMARÃES, H. M. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. *Quadrante*, Vol. XIX, Nº 2, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEITE, L. I. *Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola*. 239 f. Tese (Doutorado em educação). Curitiba, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, número 3, Setembro/Dezembro de 2015.

LOPES, M. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *Martins Fontes Paulista*, 2005.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: Barros, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

MELO, A. *Fundamentos socioculturais da educação*. Florianópolis: Intersaberes, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p.99-121

MIRANDA, N. A.; SÁ, I. R. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. Unesp, 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos*. *INTERCÂMBIO*, v. 5, p. 3-14, 1996.

MORGADO, V. N. de M. *As representações discursivas sobre o sujeito-professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MORAIS JÚNIOR, J. T.; OLIVEIRA, H. F. Os discursos produzidos na sala de professores acerca da profissão docente. *UEG: Câmpus Itapuranga*, 2015.

MOURA, E. M.; SILVA, J. C. *Reprovação escolar: discutindo mitos e realidades*. Dia a dia Educação, 2016.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Universidade de Lisboa. *Cuadernos de Pedagogía* (nº 286, Dezembro de 1999).

OLIVEIRA E PAIVA; V. L. M. Reflexões sobre ética e pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PALMA, G. M. *O lugar social e as condições de produção do sujeito autor: Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus*. UNIFRAN, publicações acadêmicas, 2011.

PARAGUASSÚ, A. C. M. *O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo*. 264 f. Tese (Doutorado). Universidade Feral de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questão e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, G. A. Conselho de classe: a cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo Ethos Educacional? *Ciênc. let., Porto Alegre, n. 36, p. 187-196, jul./dez 2004*.

PERES, M. R. et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva em educação. *Santa Maria*, v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013.

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2016, vol.16, n.1, pp.133-156. Epub 22-Dez-2015. ISSN 1984-6398.

PIZZINATO, A.; CALESSO-MOREIRA, M. (2007). *Identidad, maternidade y feminilidade: retos de la contemporaneidade*. *Psico*, 38 (3) 224-232.

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

RODRIGUES, N. O educador: fundamentos e perplexidade. In: JUNIOR, C. A. S.; BICUDO, M. A. V. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS. *Proposta Pedagógica 2018 “Paulo Freire”*. CEDJAA. Itapuranga, Goiás, 2018.

SILVA, V. A. L; BRANDÃO, M. M. R. T. Contributos do conselho de classe para a formação dos professores no âmbito da gestão democrática. *CINTEDI – Revista Realize*, 2014.

SOUZA, N. G.; ARNT, A; RABUSKE, A. A fabricação do corpo: efeitos da disciplinarização dos saberes e do corpo nas práticas escolares. *Niterói*, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007 117.

SOUZA, J. V. A. *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar/abr. 2000.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. *Lua Nova*, vol.1 n° 4, São Paulo, Mar, 1985.

VENTURINI, M. C.; LACHOVSKI, M. A. O corpo no espaço urbano: entre o vigiar, o punir e o significar. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 227-244, maio/ago. 2016.

WEBER, M. Ação social e relação social. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC. P. 139-144.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO 01

PAUTA DO PRIMEIRO CONSELHO

SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

GO GOVERNO
DE GOIÁS
INOVACÃO QUE CUIDA DAS PESSOAS

Pauta do Conselho de Classe

1º BIMESTRE DE 2018

DATA 13/04/ 2017- MATUTINO

LOCAL: Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis

Objetivos:

Promover um feedback sobre os resultados alcançados pela unidade escolar, destacando os casos de alto e baixo desempenho bem como o quantitativo de alunos em situação de baixo rendimento escolar, elencar/elaborar ações de resgate desses estudantes e socializar ações exitosas que os professores ou outro ator educacional tenha desenvolvido nesse contexto.

Acolhida

1º momento-

- Analisar, e se preciso, complementar o Perfil da Turma feito com antecedência por um professor de cada turma;

2º momento - Por turma se fará:

- Apresentação de dados: resultado da aprendizagem dos alunos;
- Tabela de síntese do Conselho de Classe;
- Análise individual do desempenho dos alunos (comportamento, participação, comprometimento, etc.); avaliar o processo de aprendizagem e os resultados das estratégias de ensino empregadas;

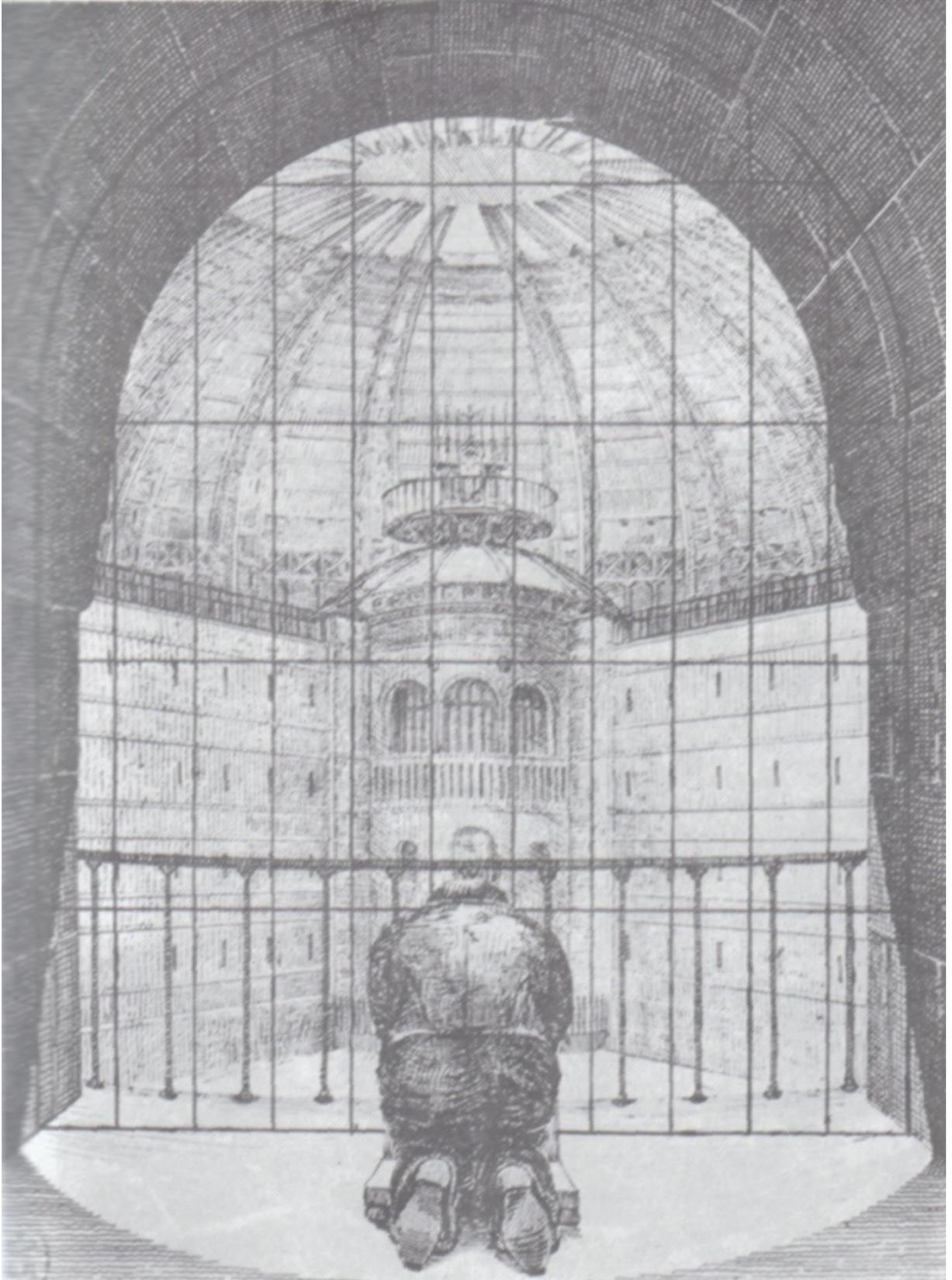
3º momento-

- Proposição de intervenções - Metas/Combinados: discutir intervenções para implementar as mudanças que forem necessárias para a correção dos problemas levantados.

Felizes os Educadores
que aprendem a fazer
da ação de cada dia
a semente da nova sociedade.

Ivan Toffo

ANEXO 02
PANÓPTICO DE BENTHAM



ANEXO 03

O CONSELHO DE CLASSE SEGUNDO O PPP



representantes possam colocar sua opinião sobre os problemas da escola e propor soluções para ampliar a vida escolar e a comunidade em que vive.

Além dessa agremiação é papel da escola incentivar a organização de grupos de alunos em atividades artísticas e recreativas, estimulando os alunos a se envolver em ações de solidariedade e participação efetiva na gestão democrática da escola.

3.3.5. Conselho de Classe

O Conselho de Classe tem a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem. Através das informações referentes aos alunos serão discutidas no Conselho de Classe, algumas alternativas possíveis de serem aplicadas aos alunos com defasagem na aprendizagem ou ainda com problemas que impeçam o bom rendimento dos mesmos.

O Conselho de Classe tem como atribuições analisar as informações sobre conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas, bem como propor formas diferenciadas de ensino, estabelecendo mecanismos de recuperação concomitantes ao processo de aprendizagem.

Vemos, portanto, o Conselho de Classe como um momento de reflexão de toda a prática educativa, onde professores, alunos e demais envolvidos no processo educativo, discutem suas dificuldades e levantam alternativas. Como afirma HOFFMANN: "... não basta discutir a manutenção ou não dos Conselhos de Classe, mas o seu significado. Não é o fato que está em questão, mas a sua concepção". Pois avaliar o que realizamos é importante não só para a escola. É necessário para todos os segmentos da sociedade, do individual ao mais complexo agrupamento. É a oportunidade de discutirmos, à luz dos objetivos propostos, as dificuldades enfrentadas, a parcela de responsabilidade de cada um



em todo o processo e principalmente estratégias que serão adotadas para que todo o conjunto alcance seus objetivos.

Durante o Conselho de Classe será realizada uma ata descritiva na qual serão registrados: um parecer da turma, relação de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdos, as linhas de ações relativas a tais dificuldades, o número de faltas quando considerável e em alguns casos o comportamento, quando intervir no processo ensino aprendizagem.

Em uma etapa posterior, os alunos relacionados na ata elaborada no Conselho de Classe realizado com os professores serão chamados pela equipe pedagógica para discutir suas dificuldades, dúvidas e sugestões buscando a partir delas alternativas para repensar sua situação e assumir a responsabilidade de solucionar os problemas levantados. Esta etapa deve ser estendida aos pais através de reuniões, incentivando a discussão e reflexão sobre o processo educativo como um todo, fazendo sentirem-se como parte essencial desta escola.

Para os alunos é de fundamental importância avaliar a própria aprendizagem e se tornar protagonista no processo educativo, uma vez que todas as discussões realizadas no Conselho de Classe serão socializadas com os alunos e posteriormente com os pais, como citado anteriormente.

A partir das discussões realizadas no Conselho de Classe os professores terão a oportunidade de realizar uma autocrítica, buscando alternativas de ações metodológicas, que levem a realização dos objetivos primeiros de sua atuação enquanto docente. Será possível também a idealização de adaptações curriculares para alunos com maiores dificuldades ou até avaliados no contexto escolar para atendimento especializado em Sala de Recurso.

Durante o Conselho de Classe as relações interpessoais são favorecidas bem como a comunicação entre professores, alunos e gestores, pois é um momento de debate coletivo onde se tornam significativas as trocas de experiências entre os professores que poderão propor ações que para



determinados alunos deram resultado positivo em determinado momento e/ou situação.

A coordenação dos Conselhos de Classe fica a cargo do Gestor Educacional, que tem papel fundamental na condução dos encontros procurando fazer com que se tornem fórum de análise sobre as condições que a escola e as aulas devem assegurar para favorecer a melhoria do desempenho dos alunos, e não somente um momento de discussão retrospectiva do comportamento e notas do aluno no decorrer do período.

3.3.6. Critérios para Aprovação/Reprovação no Conselho de Classe

- Avanços obtidos na aprendizagem;
- Trabalho realizado para que o aluno melhore a aprendizagem;
- Desempenho do aluno em todas as disciplinas;
- Acompanhamento do aluno no ano seguinte;
- Situações de inclusão;
- Questões estruturais que prejudicam o aluno (ex. Falta de professores sem reposição);
- Não há nota mínima estabelecida: todos os alunos que não atingiram média para aprovação devem ser submetidos à análise e decisões do Conselho;
- Não há número de disciplinas para aprovar ou reprovar. Mesmo que o aluno tenha sido reprovado em todas as disciplinas o que está em análise é sua possibilidade de acompanhar a série seguinte;
- Questões disciplinares não são indicativos para reprovação. A avaliação deve priorizar o nível de conhecimento que o aluno demonstra ter e não suas atitudes ou seu comportamento;
- Ter sido aprovado em conselho de classe no ano anterior não quer dizer que não possa ser novamente aprovado no ano seguinte.

ANEXO 04

OBJETIVOS DO PPP

2.0. - APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, procura atender uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, revela a identidade da Instituição, de suas concepções e de seus objetivos e sonhos. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da UE, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são norteadores de todas as ações propostas e desenvolvidas.

A importância do PPP do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis leva em conta o perfil e anseios da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade.

O Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, desde 1965, que foi a primeira edição do seu PPP, a qual abarcava as concepções pedagógicas, vem trabalhando, sistematicamente, em defesa de uma educação com qualidade e resultados que atendam as metas previstas. Além disso, revisitou, em cada período de sua história, esse documento e buscou além de um crescimento processual, aproximação com as exigências legais e ainda atender a comunidade escolar.

Dessas revisitas resultou o PPP de 2018, em cumprimento às determinações da Res. Nº 5, de dezembro de 2009 e em atendimento às necessidades da sua clientela.

As ações técnicas e pedagógicas serão orientadas por meio deste Projeto Político Pedagógico, documento em construção/avaliação/revisão coletiva permanente, fundamentado nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, LDB 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A reformulação do Projeto Político Pedagógico, traz consigo a marca que identifica a essência da atuação do trabalho em equipe, fundamentada em um modelo de gestão participativa e comprometida com a assertividade, suporte fundamental para o êxito das ações desenvolvidas por esta Instituição de Educação.

A participação dos diversos atores que atuam no processo educativo, seja na atividade direta ou nas atividades de apoio e suporte, expressa a legitimidade da construção coletiva do PPP como um documento norteador do fazer pedagógico de acordo com as novas tecnologias, os avanços dos principais modelos educacionais da atualidade.

O PPP cumpre a função de dar um rumo, uma direção ao trabalho da instituição. Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração deste documento está ligado não só às exigências legais, mas, sim, à qualidade alcançada ao longo do processo de seu desenvolvimento, uma vez que constituirá como referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade educacional se reconhecerem nele.

Sua proposta é dialogar a respeito da estrutura educacional, dos conteúdos e da metodologia desta Instituição, bem como ter claro seus objetivos e consciência que o PPP é o documento responsável pelo bom desempenho do corpo docente e pelo alcance dos resultados que a Instituição se propõe, procura abordar todas as ações educativas, segundo as necessidades e as oportunidades surgidas no processo de ensino e de aprendizagem.

Torná-lo significativo depende do compromisso e corresponsabilização de cada educador e servidor dessa unidade, no seu fazer diário, numa relação dialética e dialógica com a comunidade Educacional



Planejar é o ato pelo qual decidimos o que construir; é o processo de abordagem racional e científica dos problemas da educação. Segundo Gadotti (Veiga, 2001, p.18):

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessa para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado conflitante para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e traçar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e sistemas.

O planejamento das atividades escolares é uma necessidade fundamental e, por esta razão, o objetivo principal do Projeto Político-Pedagógico deve ser o de propor um encaminhamento para as ações pedagógicas, apresentando a organização e operacionalização do trabalho pedagógico escolar, de acordo com os princípios e metas estabelecidos para o desenvolvimento da aprendizagem, da melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa como processo de construção do conhecimento, do respeito às diferenças e à diversidade, da formação continuada do professor, da contextualização dos procedimentos avaliativos e da valorização do aluno como protagonista do processo ensino aprendizagem.

Considerando a importância dos objetivos propostos, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis – Ensino Fundamental e Médio visa atender as dimensões política e pedagógica de educação conforme a concepção de mundo, sociedade, educação, professor e aluno que desejamos e que estão descritos na operacionalização de nossas ações.

As estratégias definidas para elaboração do plano de ação deste projeto foram pautadas pela crença de que se faz necessário dar voz a toda comunidade escolar. Estes precisam se sentir mobilizados e envolvidos em todas as etapas do processo, que vai desde a definição das ações à implementação delas, com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. A partir do envolvimento de toda a comunidade escolar é possível conseguir o alcance das metas estabelecidas e até mesmo a superação delas, bem como a redefinição de

ANEXO 05

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SEGUNDO O PPP

3.2.5. Concepção de Educação

A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade.

Assim como o ser humano, também a educação é um acontecimento sempre em transformação, seus objetivos e conteúdos variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.

A educação considera a interação de todos os aspectos da pessoa humana com a sociedade na qual está inserida. São múltiplos os conceitos estabelecidos sobre a educação, mas necessariamente, um conceito de educação considera o homem e a sociedade. Daí decorrem os questionamentos:

-Que tipo de homem desejamos obter com o produto do nosso trabalho?

41

Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis
Rua 48 nº 80 – Centro, CEP 76680-000



-Que tipo de sociedade interage com este homem que pretendemos formar?

Nesta instituição, pretendemos através das atividades educativas, se abrir para relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e econômico, diversificando assim as formas de atuação, possibilitando maior interação entre esta instituição e a comunidade onde está inserida, pois compreendemos a educação como um processo que se baseia na reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, assimila suas necessidades e a crítica em suas inconsistências, agindo no sentido de entendê-la em muitos aspectos.

APÊNDICE 01
SOLICITAÇÃO DA PESQUISA



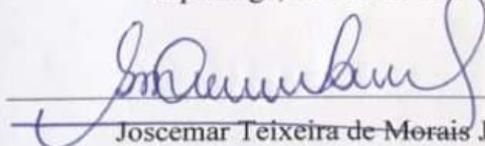
**SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Eu, Joscemar Teixeira de Moraes Júnior, solicito à direção do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, autorização para realização da pesquisa integrante ao Curso do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, cujo tema é *o conselho de classe como gênero discursivo: espaço de reflexão e formação docente*, orientada pelo Professor Hélio Frank de Oliveira.

A coleta de dados ocorrerá durante a realização dos conselhos de classe da referida instituição, dentre os períodos de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, por meio da participação do pesquisador nesse evento institucional, com uso de diário de bordo e entrevista com os participantes.

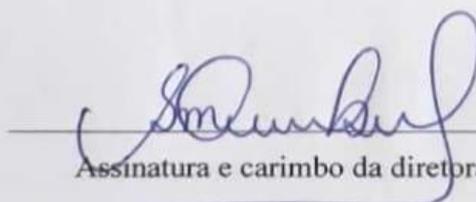
As informações prestadas não serão divulgadas sem o consentimento do Colégio campo nem dos participantes da pesquisa. Trata-se do propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, havendo o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos. Desde já, obrigado.

Itapuranga, dezembro de 2017.



Joscemar Teixeira de Moraes Júnior

Deferido
 Indeferido



Assinatura e carimbo da diretora do Colégio

APÊNDICE 02

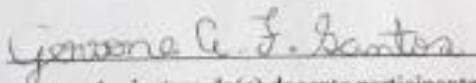
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DOCENTE)**

Eu, abaixo assinado, na condição de _____ (função na escola/colégio) do Colégio/Escola _____, concordo em participar da pesquisa de Josemar Teixeira de Moraes Júnior, intitulada DÍA DE CONSELHO DE CLASSE: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE PODER E REFLEXÃO DOCENTE fornecendo dados a serem coletados para sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Na oportunidade, coloco-me à disposição do investigador para responder aos instrumentos de pesquisa por ele utilizados. Acrescento que estou ciente de que minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. E que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento /assistência/ tratamento.

Itapuranga, julho de 2018


Assinatura do(a) docente participante