

CONTRIBUIÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS

CONTRIBUTION OF THE CLASS COUNCIL TO REFLECTIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Nadia Alves de Freitas ¹
Maria Aparecida Monteiro da Silva ²

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a que ponto o Conselho de Classe, colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, influencia a prática pedagógica reflexiva e as possíveis transformações dessa prática em escolas no Rio de Janeiro. A pesquisa de estudo de caso tem enfoque qualitativo e utilizou-se como instrumentos, entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante. Os resultados evidenciaram que os participantes têm conhecimentos acerca da dinâmica do Conselho de Classe. Apontam que a avaliação formativa é condutora das práticas pedagógicas que orientam o planejamento e processo de ensino e aprendizagem. Quando da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, Atas dos Conselhos de Classe, observações das reuniões de planejamento e Conselhos de Classe não se identifica a prática da avaliação formativa. Conclui-se que o Conselho de Classe das escolas pesquisadas não reconduz às práticas pedagógicas reflexivas muito menos a nova epistemologia da prática, fundada nos conceitos de conhecimento na ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Contribuição do Conselho de Classe. Transformações das Práticas Pedagógicas. Reflexão acerca da avaliação.

Abstract: The present study aims to analyze the extent to which the Class Council, a collegiate body with a consultative and deliberative nature in didactic-pedagogical matters, influences reflective pedagogical practice and the possible transformations of this practice in schools in Rio de Janeiro. The case study research has a qualitative focus and used semi-structured interviews, document analysis and participant observation as instruments. The results showed that the participants have knowledge about the dynamics of the Class Council. They point out that formative assessment is a driver of pedagogical practices that guide the planning and teaching and learning process. When analyzing Pedagogical Political Projects, Minutes of Class Councils, observations of planning meetings and Class Councils, the practice of formative assessment is not identified. It is concluded that the Class Council of the schools researched does not lead back to reflective pedagogical practices, much less the new epistemology of practice, based on the concepts of knowledge in action-reflection-action.

Keywords: Class Council Contribution. Pedagogical Practices Transformations. Reflection on the Evaluation.

-
- ¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Columbia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3726385887562189>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0730-5710>, E-mail: nadiaalvesfreitas@gmail.com
 - ² Doutora em Educação pela Universidad de Santiago de Compostela (1998), Doutora em Educação pela Universidad Politécnica y Artística (2005). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0794790070068858>. E-mail: mariahmoposil@hotmail.com

Introdução

Para compreendermos as mudanças promovidas pelo Conselho de Classe desde sua origem nas práticas educativas, é necessário buscar no tempo a história e sua evolução por meio das legislações educacionais brasileiras. O presente artigo tem como objetivo geral analisar a que ponto e em que sentido o Conselho de Classe, colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, influencia a prática pedagógica reflexiva e as possíveis transformações dessas práticas nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, mais especificamente, as escolas do município de São Gonçalo.

Como objetivos específicos, definiu-se entre outros; detectar o conhecimento dos professores das escolas pesquisadas acerca do Conselho de Classe em sua prática reflexiva e a possibilidade de transformação de suas práticas pedagógicas, bem como constatar a que ponto e em que sentido os professores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas refletem, conceituam e compartilham as práticas avaliativas, incluindo o momento do Conselho de Classe, ao planejarem a ação educativa, conseqüentemente a sua prática pedagógica; verificar quais os fatores que impedem ou dificultam que as propostas construídas nos Conselhos de Classe se materializem em práticas reflexivas e conseqüente a proposição de ações de planejamento ou replanejamento das práticas pedagógicas desses professores.

As informações, mencionadas neste estudo, são resultantes de uma pesquisa qualitativa mais ampla com professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio e participam dos momentos de avaliação do Conselho de Classe de quatro escolas do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, escolas do município de São Gonçalo, tendo como justificativa o aprofundamento teórico sobre o tema. Para realizar a pesquisa, optou-se pela metodologia de estudo de caso com enfoque qualitativo e utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação participante.

Nessa caminhada, observou-se que o conceito de Conselho de Classe foi se modificando com o passar do tempo, tornando-se um espaço inserido no escopo organizacional da escola e responsável pelos processos de avaliação dos estudantes, influenciando tanto as ações reflexivas quanto as possíveis transformações das práticas pedagógicas das instituições educativas pesquisadas.

Com o passar do tempo, o Conselho de Classe começou a atuar na avaliação dos estudantes, em especial, no binômio ensino-aprendizagem e na prática utilizada pelos professores para melhorar o aprendizado desses sujeitos. Nesse cenário, os resultados da avaliação da aprendizagem, obtidos em reuniões do Conselho de Classe, facilitam a análise dos progressos e das dificuldades observados ao longo do processo de ensino e do aprendizado, bem como a retomada e a reorganização da ação pedagógica e educativa

Retomando o conceito de Conselho de Classe, ele mostra que é um momento para se analisar as possibilidades de reconstrução das práticas pedagógicas através de ações coletivas de todos os segmentos da escola. E ainda, a participação e a construção compartilhada das decisões no desenvolvimento da autonomia e no posicionamento crítico diante da realidade que se apresenta.

No entanto, mesmo regulamentadas as orientações do Conselho de Classe, observa-se que o processo avaliativo tem valorizado fortemente a nota obtida na verificação de aprendizagem, em detrimento da avaliação integral do aluno, desconsiderando-se, portanto, a participação, o interesse e outros elementos componentes da vida escolar como um todo. Essa situação, é verdade, não permite a discussão de novos rumos pedagógicos no sentido de resolver as defasagens do ensino apresentadas por alguns alunos, o que propiciava o aumento da evasão escolar.

Dialogando com a prática reflexiva e a descoberta do Ser Professor

Procurou-se observar se a prática reflexiva leva à descoberta do professor acerca de si mesmo, suas ações, seu desenvolvimento e sua competência profissional, que inclui o social, o psicológico e o educativo. A competência profissional pode ser adquirida por meio de suas próprias investigações sobre como melhorar suas práticas pedagógicas e como descobrir a razão porque os estudantes não estão aprendendo. Neste sentido, a reflexão é a capacidade de voltar-se para si mesmo, suas intenções, suas representações e as estratégias de intervenção. Essa capacidade

de reflexão supõe o inevitável de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido para modificar uma realidade. Com isso, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para descobrirmos caminhos e situações como afirma Perrenoud (2002), “a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos”.

A prática reflexiva é uma capacidade e não é inata no ser humano, portanto, torna-se necessário dispositivos que permitam o desenvolvimento de tal capacidade. Dewey (1959) *apud* Westbrook; Texeira (2010) afirma que capacidade reflexiva não nos obriga a fazer ações rotineiras e compulsivas, mas é através do pensamento que podemos ter a oportunidade e o potencial de administrar, decidir e planejar nossos propósitos, inclusive os educacionais. O pensamento também nos liberta de ações que são impulsionadas e nos mostra uma visão sobre o nosso próprio comportamento como docente. Esse autor explica que o pensamento faz-nos enxergar nosso percurso educacional por meio de nossas ações construídas diariamente em nosso ofício.

Saber se autoavaliar, para Perrenoud (2002), é o primeiro momento em que a reflexão começa a nascer, atribuindo ao indivíduo funções de análise sobre si mesmo, sobre os meios, suas ações, seus comportamentos, seus medos e suas dúvidas. Dessa forma, o indivíduo é capaz de saber reconhecer seus valores e desenvolver a capacidade de compreender grandes dilemas cognitivos e educacionais que o cercam. A prática reflexiva deve ser entendida e aplicada como estratégia pedagógica significativa para intervir na aprendizagem positiva dos estudantes.

Uma das grandes compensações da prática reflexiva é que ela oferece infinitas possibilidades para a transmissão e a construção de novas ações. De acordo com Contreras (2002), para existir uma prática reflexiva verdadeira e com objetiva evolução, aperfeiçoamento e construção de atos benéficos, é necessário que o docente se disponha a ter um compromisso com a comunidade, sobretudo com seus alunos e rejeite práticas que incentivam à subordinação do professor, ou seja, escolas que não lhe proporcionam espaço para criação de novas ações e uso de metodologias inovadoras.

Contreras (2002) acrescenta, ainda, que um docente reflexivo valoriza situações de aprendizagem construídas pelos educandos ao longo de suas experiências. Isso não ocorre quando um professor se comporta meramente como um técnico de sua profissão, mas quando esse profissional é sujeito autor de suas próprias práticas cotidianas, cujos objetivos enfrentam ações imprevistas, problemas, preocupações e situações que necessitam de uma solução, sendo assim, buscam a reflexão como forma de resolver e aprimorar determinada situação.

Zeichner (1996) acredita que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos, ou uma mera disposição de conjunto de estratégias. Mas é um exame ativo, cuidadoso e persistente que se caracteriza como um dispositivo de intermediação entre a ação e uma maneira de visualizar os conflitos que emergem do ensino, proporcionando uma possibilidade de reconstruir e colocar em prática soluções pensadas para tais conflitos e problemas.

É considerável mencionar, também, que uma prática reflexiva é usada como uma maneira de entender as emoções e o relacionamento que aconteceram e acontecem entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-escola e professor-docência. A reflexão, como vimos, proporciona a preocupação e o pensar sobre o relacionamento com o outro, pois bons relacionamentos desempenham um importante papel dentro de uma instituição escolar. Ainda, para Zeichner (1996), a reflexão é considerada uma maneira de efetuar os primeiros passos da autonomia profissional. Entretanto, precisa ser realizada em um ambiente onde exista, vontade, espaço, tempo e estratégias que possam contribuir para sua melhor atuação e existência, e como citamos anteriormente, e a escola é o principal espaço.

Alarcão (1992) acrescenta que a escola tem o papel de oferecer oportunidades para que o professor possa se desenvolver. Essa instituição não deve apenas qualificar os alunos, mas todos que nela trabalham, proporcionando momentos em que o docente aplique suas ideias, por exemplo, na criação de projetos e promoção de debates e discussões de temas importantes para a sua formação continuada. Dessa forma, a escola pode oferecer possibilidades ao professor de criar e refletir sobre sua função e o benefício que um determinado projeto ou atividade pode trazer para os estudantes e a comunidade escolar. O desenvolvimento da autonomia deve ser a palavra-chave em uma escola

e tal comportamento deve ser estimulado tanto nos alunos quanto nos professores. É essencial, também, que o poder de liberdade seja dado ao professor para que ele possa exercer seu papel na escola com amplitude e eficiência.

Perrenoud (2002) afirma, ainda, que o professor precisa aprender a reinventar seu plano de ação e reconhecer que essa reinvenção é necessária, pois o processo de ensinar e aprender é complexo e exige esforços. Nessa perspectiva, reinventar o ensino significa avaliar e mudar ações feitas diversas vezes em sala de aula e ao longo de muitos anos, transformando-as em linguagem que pode ser representada por recortar, organizar, excluir e adicionar situações. Portanto, a prática reflexiva é complexa, mas altamente valiosa.

Perrenoud (2002) busca definir o termo “pensar” e “refletir”. Para ele, pensar é voltar ou ir ao encontro do objeto, enquanto refletir é conjecturar sobre alguma coisa. Destaca-se que apesar da proximidade entre esses termos, eles são diferenciados. Toda ação requer uma reflexão, isto é, reflete-se sobre a decisão a ser tomada acerca dessa ação, sobre os possíveis resultados, objetos e envolvimento, podendo questionar-se, ainda, sobre suas vantagens e desvantagens e o porquê daquela situação aconteceu, acontece ou poderá acontecer no ensino.

Para Perrenoud (2002), as práticas reflexivas poderão ser compartilhadas por meio de seminários, oficinas e grupos de reflexão, cujos objetivos estejam pautados na troca de experiências com outros docentes e na análise de práticas e metodologias aplicadas por esses profissionais da educação. Com isso, a reflexão pedagógica é fundada na crença de que o conhecimento sobre o ensino está em um estado incompleto, e, como tal, precisa continuamente ser modificado. É necessário, portanto, diferenciar o pensar científico do pensar que denominamos de senso comum. Pensar é algo muito mais profundo do que difundir a cultura, o professor não pensa apenas em conformidade com sua cultura e suas crenças, mas pautado nos conhecimentos científicos.

Na mesma direção, Pimenta (2002) afirma que o papel da teoria é dispor aos docentes possibilidades de investigação sobre os diversos comportamentos educacionais, econômicos, sociais e políticos relacionados à educação. Para a autora, a prática reflexiva deve estar centrada nos próprios professores, nas condições sociais que ocorrem, e no reconhecimento de que seus atos reflexivos são fundamentais para alcançar um objetivo ímpar, que é a melhoria na educação.

Uma educação de qualidade requer reflexões e questionamentos sobre a prática docente que precisam ser efetivos, no sentido de que devem incluir intervenções e mudanças. Não adianta apenas pensar sobre um fato e sim revolucioná-lo e querer aplicá-lo. Sendo assim, Schön (2000) propõe a reflexão na ação e sobre a ação, isto é, situações em que o professor passe a pensar como um profissional apto a resolver problemas que surgem em sua sala de aula e com os educandos.

Um dos benefícios que a prática reflexiva proporciona é fornecer, de acordo com Schön (2000), ao docente alguns questionamentos como, por exemplo: O que eu desejo propor para meus alunos? Qual o melhor ambiente para se trabalhar determinado assunto? O que os alunos desejam? O que eu desejo? Em suma, a reflexão ajuda o docente a buscar alternativas para determinadas situações.

A reflexividade representa a capacidade do professor de voltar-se para si mesmo, de buscar conhecer a si próprio, o seu trabalho e a querer proporcionar uma educação de qualidade a seus alunos. A reflexão tem como resultado, não só enriquecer e modificar o comportamento do docente, mas promover grandes mudanças educacionais.

E, nesse sentido, Vasconcellos (2005) assevera que o Conselho de Classe, como espaço de discussão pedagógica, propicia o repensar das práticas pedagógicas realizadas na escola, tornando possível a transformação do trabalho pedagógico desenvolvido nessa instituição. Esse tema reflete as perspectivas da educação, e em especial, do processo de ensino e aprendizagem, que está ligado à prática pedagógica, bem como ao processo de avaliação da aprendizagem. Com isso, a avaliação da aprendizagem no Conselho de Classe é um momento para se analisar as possibilidades de reconstruir as práticas pedagógicas da escola por meio de ações coletivas com todos os segmentos da escola. E ainda, promover a participação e a construção compartilhada das decisões no desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico diante da realidade que se apresenta.

Apesar de o Conselho de Classe estar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, ele é um espaço que possibilita a construção das práticas pedagógicas mais significativas. Tal concepção parece ser desconsiderada nas práticas cotidianas escolares, uma vez que, nas

avaliações dos conteúdos das disciplinas, como no momento das reuniões do Conselho de Classe, a preocupação dos professores, de certa forma, recai sobre a questão disciplinar, os instrumentos e os resultados das avaliações, em especial, notas ou menções. Dalben (2006, p. 16) afirma que

[...] a avaliação envolve, tanto a aprendizagem significativa do aluno quanto a avaliação da própria ação do professor, entretanto a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação continuada em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica.

A Lei nº 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda em seus artigos 13 e 14, sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola e aborda, ainda, três outros eixos como pressupostos: flexibilidade (organizando seu próprio trabalho pedagógico); o da avaliação (elemento importante de controle do processo ensino-aprendizagem); e o de liberdade da gestão escolar (expressado pelas propostas de gestão democrática).

Para Oliveira (2011), os princípios do Projeto Político Pedagógico são autonomia, qualidade, participação, democracia e igualdade. Veiga (2011) contribui, também, acrescentando os princípios da gestão democrática, da liberdade e da valorização do magistério.

A construção do Projeto Político Pedagógico é fundamental à medida em que ajuda os diferentes sujeitos que atuam na instituição escolar a visualizar, de forma global, o planejamento a ser construído e realizado para concretizar a intenção de uma prática pedagógica consistente, coesa e emancipatória. Além de indicar as metas e objetivos da escola, delinea o passo a passo, ou seja, o caminho a ser perseguido por toda a comunidade escolar.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento importante para a prática educacional, na medida em que legitima a diversidade e a participação de todos os sujeitos escolares, tornando-os corresponsáveis pelo caminho da instituição. Contribui na formação e na educação do “cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte” (Medel, 2008, p. 2). É uma metodologia de trabalho que facilita a união da teoria com a prática e sistematiza os desejos da comunidade escolar aliados às suas possibilidades.

Portanto, a autoavaliação deve ser praticada constante no trabalho docente, presente na concepção de avaliação, para que o processo de ensino atinja seu objetivo. E, o Conselho de Classe é uma importante instância colegiada da escola para a consecução dos objetivos planejados, sendo capaz de dinamizar o coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização (Dalben, 2006).

Práticas Avaliativas e Reflexão Pedagógica

A avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, social. Sua realização pode contribuir com a reflexão e alterações sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento no decurso da formação. Diante dessa premissa, destaca-se que a avaliação como ato significativo constituinte do processo formativo para professores e estudantes, articulando reflexão e ação; teoria e prática; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não saber; e dilemas e perspectivas.

As práticas avaliativas estão inseridas no trabalho docente em todos os níveis e modalidades da educação básica brasileira, perpassando pela modalidade de educação de jovens e adultos e indo ao encontro da educação a distância, ou seja, compõem as atividades didático-pedagógicas de docentes, assim como, de todos os estudantes em formação.

Para Cruz (2005), o Conselho de Classe é um momento em que os docentes têm oportunidades de discutir, refletir e autoavaliar suas práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem de forma situada e integrada, tornado como um espaço interdisciplinar de estudo e de tomada de decisão do trabalho pedagógico da instituição como um todo.

Nesta perspectiva conceitual avaliativa, o Conselho de Classe propicia ao docente o

conhecimento de como cada estudante aprendeu ao longo do processo de ensino, se aprendeu ou se é necessário revisitar alguns conteúdos. Sendo assim, cabe ao professor conhecer as dificuldades dos alunos para que possa redimensionar sua prática pedagógica, conforme as exigências formativas destinadas aos estudantes, propondo estratégias provocadoras de conhecimento e de aprendizagem.

Ao professor é imprescindível valer-se da avaliação como recurso a serviço do ensino e da aprendizagem, utilizando-a nos momentos formativos, uma vez que qualquer atividade habitual de aprendizagem pode e deve ser avaliada; por exemplo, um estudo de texto, uma aula de campo, uma pesquisa proposta, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios definidos previamente e informados aos discentes.

Sendo assim, a avaliação é, pois, imprescindível para a aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, redimensionamento de conteúdos e de práticas. Propõe, também, questionamentos, demonstrando incompletudes e indicando caminhos. Deve permanecer ao longo do processo, privando de reduzir-se a um momento final de aplicação dos instrumentos, quando se encontra uma nota ou um conceito para ranquear os que sabem dos que deixaram de aprender.

O processo avaliativo deve promover aprendizagem, identificando o desenvolvimento da autonomia do estudante. Nesse sentido, a avaliação torna-se um elemento do processo de formação, um ato de colaboração, visando à identificação de dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo de ensino e aprendizagem, tanto do discente quanto do docente, em que o processo de avaliação pode ser compreendido como:

[...] é o da inclusão, do diálogo por meio da participação como responsabilidade tanto do professor como do aluno. Quanto à forma de avaliar, torna-se mais importante a prática de avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor utilize diferentes instrumentos de coleta de dados de avaliação para observar e registrar o desempenho do aluno, bem como analisar suas possibilidades para planejar as suas intervenções visando à aprendizagem desse aluno (Viana, 2012, p. 66).

Assevera-se, portanto, que a avaliação precisa existir com intenção de conhecer as aprendizagens dos alunos e o que falta aprender para que os professores providenciem os meios de aprendizagem e desenvolvam um trabalho que contribua com os estudos, ou melhor, a formação. A avaliação precisa ser percebida como aliada do professor, evitando-se avaliar apenas para atribuição de nota, conceito ou menção baseada na concepção de controle, medida e verificação. Avalia-se, por conseguinte, para promover e auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, destacamos que existe um conhecimento específico da área de avaliação, de sorte que é necessário o docente possuí-lo para auxiliar na tomada de decisão no decorrer do trabalho formativo.

Ressalta-se que avaliação deve perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de restringir à aplicação de instrumentos como, provas, seminários, entre outros, sem fornecer *feedback* aos sujeitos partícipes da formação.

A Prática Reflexiva, Transformações e Práticas Pedagógicas

Donald Schön (2000), epistemólogo da reflexibilidade, propõe uma formação profissional que interage com a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino, cujo aprender pode ser privilegiado através do fazer; ou seja, de um ensino que busque desenvolver a capacidade de refletir, estimulada por meio da interação professor-aluno em diferentes situações práticas. O epistemólogo acima fundamenta seu trabalho na teoria de investigação de John Dewey, a qual enfatiza a aprendizagem, a partir do fazer e da prática, considerando que não se pode ensinar ao estudante somente aquilo que é necessário ele saber, porém pode-se instruir:

Ele tem de enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (Dewey, 1959 *apud* Schön, 2000, p. 25).

Nessa perspectiva, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e na reflexão da ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado ao saber-fazer, é espontâneo e implícito que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela, a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

São três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em ensinarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos durante a ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e quando estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento.

Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. De acordo com Schön (2000), um estudante pode refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica sua aprendizagem. Pode-se afirmar que os alunos aprendem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, e não de transmissor de informações, tendo como principais atividades um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Quando se discute sobre o ser professor, deve-se tomar o cuidado para não o concebê-lo como um mero transmissor de informações, pois assim, admite-se que sua função não seria tão necessária. Porém o verdadeiro sentido de ser professor é outro, pois ele deve ser visto como um orientador do processo de ensino e aprendizagem, um mediador do conhecimento que faz a ponte para que os alunos cheguem aonde desejam nessa sociedade.

Quanto à metodologia, entende-se que as ações que o professor põe em prática auxiliam alcançar os objetivos definidos em seu planejamento alinhados com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa metodologia deve se adequar às características de aprendizagem dos alunos, das informações e dos objetivos propostos. Para tal, existem alguns fatores que influem nesta escolha: o propósito da aula, a condição do aluno, a habilidade do professor, o tempo disponível, os recursos necessários e o tamanho do grupo.

Compreende-se que, atualmente, a prática docente deve estar atrelada a uma formação contextualizada de acordo com a realidade dos discentes que são públicos-alvo dela. Desse modo, o fazer docente deve estar pautado nas perspectivas dos alunos, na tentativa de considerar as particularidades e as pluralidades de cada um. Contudo, para que isso aconteça é necessário que as instituições formadoras possibilitem ao professor, ainda no processo de formação inicial, um exercício prático no contexto real, na busca de promover mudanças positivas ao meio educacional.

Schön (2000) alerta sobre a eficácia desses processos, pelo fato de o professor conviver com diversas situações diárias, muitas delas, imprevisíveis. Portanto, as propostas e orientações da educação brasileira na maioria das vezes não dão respostas positivas a essas situações que acontecem dentro das salas de aula, e que essa realidade ultrapassa os conhecimentos científicos e metodológicos, pelo motivo de serem imprevisíveis. Além disso, muitas teorias elaboradas cientificamente perdem seu poder quando são fabricadas para serem postas em prática dentro de uma sala de aula. Isto acontece devido à escola não prover os suportes tecnológicos necessários para que tais teorias sejam realizadas. Assim, Schön (*op. cit.*) propõe a formação continuada do professor baseada em sua própria prática, valorizando suas próprias cognições e experiências, bem como os recursos didáticos disponíveis que ele tem em mãos.

Dessa forma, a prática pedagógica é que possibilitará ao professor a efetivação dos conhecimentos adquiridos no campo teórico, de modo que ele possa avaliar constantemente suas ações enquanto profissional comprometido com a melhoria da qualidade do ensino e

aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de trabalho inerente ao exercício da ação-reflexão-ação. Neste contexto, um processo de reflexão permitirá ao docente que planeje e replaneje suas ações o tempo todo. Então:

A prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, reconhecem a realidade cognoscível, crítica e profundamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade (Carvalho, 2006, p. 14).

Pode-se perceber que, a prática voltada para um exercício reflexivo contínuo favorece não somente a uma melhor atuação do profissional, mas aos beneficiados pelo processo, mediante uma atividade coletiva. Além disso, entendemos o processo de reflexão da prática docente como algo que:

Pressupõe, também, a consideração dos conhecimentos produzidos nas universidades que devem ser analisados criticamente antes de serem adotados em suas práticas docentes. É preciso ter consciência dos pressupostos epistemológicos que dão suporte a cada uma dessas teorias para, então, se tomar a decisão de usá-las ou não. No entanto, elas não devem ser ignoradas (Dall'orto', 2000, p. 125).

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica reflexiva conduz à ação docente com uma roupagem nova em seu fazer pedagógico, pois pode provocar mudanças na prática do professor que é o autor principal de novos meios e caminhos que impulsionam os alunos a terem sede de conhecimentos. A reflexão da prática também pode tornar o docente inquieto em seu pleno exercício profissional, em sua prática, em sala de aula e isso o levará a procurar na coletividade uma solução para o problema que foi percebido por ele. Desta forma, a reflexão pode permitir ao docente que se torne um profissional crítico e reflexivo sobre o seu fazer e sobre o fazer dos seus colegas e sobre o que acontece com a realidade que o cerca. Isso pode possibilitar a este professor que desenvolva ações, as quais podem contribuir para as transformações que a sociedade vigente necessita.

Para que essa prática seja desenvolvida com sucesso os conhecimentos que os docentes trazem das universidades formadoras são de grande importância e devem ser sempre levados em consideração na efetivação de suas ações, uma vez que eles buscam fazer uma ponte entre a teoria e a prática propriamente dita. Diante disso, para que sejam colocados em ação os conhecimentos apreendidos no âmbito universitário é preciso analisar se realmente eles se adequam à realidade em que o professor está trabalhando.

Compreendemos que o exercício docente tem uma série de fatores que envolvem estudo e reflexão, que efetivam sua prática a partir do refletir sobre suas ações e conhecimentos a serem trabalhados, tendo em vista que o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem sendo assim:

O professor reflexivo é o que é capaz de analisar, numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva as implicações de sua atuação como profissional, não só ao nível técnico e prático, mas também a nível crítico e emancipatório, por ser um agente de desenvolvimento autonomizante do aluno (Pires *et al.*, 2011, p. 58).

Nesse sentido, essas ações inerentes ao ato de refletir do professor compõem o exercício de compreender a profissão mediante estratégias e de conteúdos básicos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Vale mencionar que, o processo de formação dos professores, de uma

forma mais ampla, não é entendido como uma trajetória unidimensional, mas como uma educação contínua que busca nas experiências vividas superar os erros e criar modelos. Dessa forma, é uma trajetória marcada por diferentes fases, nas quais fatores atuam não como influências, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de ensino- aprendizagem. Sendo assim:

[...] essa aprendizagem deve se expressar pela resignificação do processo educacional e das práticas de ensinar. Trata-se de conceber uma elaboração curricular que permitam ao professor estabelecer pontes entre sua história, suas aprendizagens ao longo da vida e as maneiras próprias de estar e ser no mundo, com as teorias as práticas, as suas e as dos outros (Deus, Mendes, 2011, p. 148).

Nessa perspectiva, uma boa prática pode trazer êxito ao processo de construção do conhecimento, mas sabemos que essa prática depende de muitos fatores, entre eles os objetivos pedagógicos definidos pela instituição de ensino, as condições de classe dos alunos dessa instituição, entre outros. No processo de ensino e aprendizagem é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo aplicadas, pois uma aprendizagem de qualidade depende do desenvolvimento delas e dos objetivos da instituição educativa.

Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e quais são os seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós e não há modelo a ser seguido. Cada um possui uma metodologia e uma prática para realizar seu registro. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão, Alarcão (2007) acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente.

No entendimento de Perrenoud (2000), podemos pontuar os seguintes objetivos gerais que orientam a prática reflexiva dos professores:

- *a educação escolar deve possibilitar a compreensão do mundo e os conteúdos de ensino; instrumentalizar culturalmente os professores e os alunos para o exercício consciente da cidadania;
- * a escola deve garantir o acesso e a qualidade do ensino a todos, garantindo o desenvolvimento das capacidades físicas, mentais, emocionais dos professores e alunos;
- * a educação escolar deve formar a capacidade crítica e criativa dos conteúdos das matérias de ensino. Sob a responsabilidade do professor os alunos desenvolverão o raciocínio investigativo e de reflexão;
- * o percurso de escolarização visa atender à formação da qualidade de vida humana. Professores e alunos deverão desenvolver uma atitude ética frente ao trabalho, aos estudos, à natureza etc (Perrenoud, 2000, p. 34).

Em um ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos (Perrenoud, 1999) e guardar maior lucidez. As ações para formação continuada de professores, no Brasil, intensificaram-se a partir da década de 1980, mas foi somente na década de 1990 que ela passa a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socio-epistemológica marcada por diferentes tendências, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e de sociedade presentes na realidade brasileira, onde a orientação

teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como mais adequada para a formação continuada de professores.

Percurso metodológico do estudo

Optou-se, neste estudo, pela pesquisa de estudo de caso com enfoque qualitativo. Tal opção foi permeada pela

ideia de que o pesquisador parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (Alves, 1991, p. 54).

Ainda por interessar à pesquisadora, conhecer e compreender o pensamento dos sujeitos envolvidos, sobre o conselho de classe como espaço de reflexão e transformação das práticas pedagógicas, sem que para tal, se recorra somente a situações de controle e manipulação experimental (Bogdan; Biklen, 1994).

Tomou-se como base, para o estudo de caso, as características apresentadas por Lüdke e André (1986), entre as quais, destacam-se as que corresponderam aos objetivos do presente trabalho: (a) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, cuja preocupação foi de saber como os professores e os membros da equipe pedagógica atuam frente aos Conselhos de classe; (b) os estudos de casos revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas ao relatarem-se as falas dos sujeitos sobre as questões propostas e, por fim, (c) os estudos de caso representam os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação. Assim, foram expostos os pontos de convergência e divergência que emergiram das entrevistas com os diferentes sujeitos.

Para Yin (2005), o estudo de caso investiga um fenômeno considerando seu contexto, ou seja, realiza uma análise sob a conjuntura real e é adequado quando se pretende investigar o “como” e o “porque” de um conjunto de eventos contemporâneos, o que vem de encontro aos propósitos da pesquisadora, representado na problematização da pesquisa: A que ponto e em que medida os Conselhos de Classe, enquanto fórum colegiado inserido no escopo organizacional da escola e responsável pelos processos de avaliação dos estudantes, influenciam nas ações reflexivas e nas possíveis transformações das práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, especificamente do município de São Gonçalo?

Para a coleta de dados foram utilizadas três técnicas: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental, cujos roteiros foram norteados pelos objetivos específicos propostos para a pesquisa. Realizou-se a entrevista semiestruturada com 42 participantes, sendo 34 professores e 08 membros da equipe técnico-pedagógica das escolas pesquisadas. A observação participante se deu nas quatro escolas participantes da pesquisa e a análise documental, realizada nas dependências das escolas, sobre os seguintes documentos: Projetos Político Pedagógicos, Atas dos planejamentos, geradas por ocasião das reuniões dos professores com a equipe pedagógica e Atas dos Conselhos de Classe realizados bimestralmente.

Para proteger a identidade dos participantes da pesquisa, decidiu-se nomeá-los da seguinte forma: Professores P1; P2; e assim sucessivamente. Já os membros da equipe pedagógica foram nominados de ETP; ETP2 e assim sucessivamente.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada constitui um recurso metodológico flexível, mas de grande valor, na medida em que permite o estabelecimento de um vínculo menos formal ou distante entre participantes e pesquisadores. De acordo com a perspectiva epistemológica qualitativa, a qualidade do vínculo estabelecido entre pesquisador e participantes é de fundamental importância, até mesmo como fator facilitador de um maior envolvimento pessoal dos participantes com a pesquisa em si (motivação intrínseca).

De acordo com Mayan (2001), na observação participante, o pesquisador se insere ao grupo investigado, por períodos de tempos e passa a vivenciar a experiência no local do grupo estudado. Isso permite ao pesquisador, compreender a organização do grupo, bem como suas

relações, comportamentos, valores e crenças.

Conforme Cellard (2008), a análise de documentos escritos constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e humanas, porque ele permanece como o testemunho de atividades particulares ocorridas, no caso da pesquisa proposta, num passado recente e permite acrescentar à compreensão do social.

Discussão dos Resultados

Os dados foram analisados com base nas orientações da análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, as falas dos professores (as) e dos membros da equipe pedagógica entrevistados (as) acerca das concepções que esses profissionais possuem sobre educação e em especial, do Conselho de Classe. Em sequência da análise e discussão dados, pautou-se a análise documental, na qual elegemos os seguintes documentos: Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei Federal da Educação Básica Nacional nº 9394/1996, Portaria nº419/2013 da Superintendência de Gestão de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro-SUGEN, Projetos Políticos Pedagógicos, Atas dos Conselhos de Classe e as Atas das Reuniões de Planejamento.

Os depoimentos dos professores afirmam “que suas práticas são debatidas nas reuniões de planejamento, mas não incluem o Conselho de Classe. Observa-se que eles demonstram conhecimento sobre a importância do acompanhamento dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio”, mesmo assim não falam sobre mudanças de práticas pedagógicas reflexivas, através do planejamento. O membro da equipe pedagógica ETP2 afirma que “As práticas pedagógicas devem ser trabalhadas nas reuniões com os professores” Dessa forma, o professor consegue modificar, transformar e aperfeiçoar a prática reflexiva. Para Perrenoud (2000), o projeto político pedagógico, sendo um planejamento, é um elemento no campo da gestão escolar que pode proporcionar um processo de mudança, quando construído de forma coletiva, pautado em uma concepção de gestão democrática para a unidade escolar, favorecendo a unidade.

Já o Professor P31 diz que “O mais importante para o planejamento é a avaliação diagnóstica”, ele reflete a importância do acompanhamento dos conteúdos curriculares e para as práticas reflexivas. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Schön,1992). O professor P1 diz que “No planejamento de início do ano, em dois momentos, quando nos reunimos por área e trocamos práticas, experiências sobre cada tema a ser trabalhado ao longo do ano e na reunião geral de planejamento, quando são apresentados os projetos interdisciplinares”. Trata-se, assim, de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). Sobre a fala do professor P3, “Durante todo o ano letivo acho válido o compartilhamento de dados e conteúdos trabalhados em aula, principalmente se estes estão de acordo com as diretrizes e bases nacionais”, indica como afirma Schön (1992), é o momento de uma reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras.

Podemos observar, ainda, na fala dos professores: P8 que “O Conselho de Classe é o momento mais oportuno para compartilhar com seus pares os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois todos estão reunidos no mesmo espaço” e do professor P10 que afirma “Penso que o momento para isso é justamente o Conselho de Classe e creio (mas não tenho certeza) que está de acordo com as Diretrizes”, que o Conselho de Classe é incluído como um dos momentos de se rever os conteúdos curriculares, portanto pela fragilidade das respostas deixam transparecer uma prática pedagógica pouco crítica e consequentemente, não transformadora, mas sim, reprodutora das representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

As falas dos professores P4, P8, P10, P13, P23, P33 e em especial os dois professores “P13 que diz “Durante o Conselho de Classe” e P23, “No intervalo, nos Conselhos de Classe, nas reuniões pedagógicas,” coincidem com Pimenta (2006), quando afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de

vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que esses professores compreendam os diversos contextos vivenciados.

E ainda, sobre a fala do professor P4 “Nos Conselhos de Classe e nas reuniões pedagógicas” podemos pontuar os seguintes objetivos gerais que orientam a prática reflexiva: *a educação escolar deve possibilitar a compreensão do mundo e os conteúdos de ensino; instrumentalizar culturalmente os professores e os estudantes para o exercício consciente da cidadania;* a escola deve garantir o acesso e a qualidade do ensino a todos, garantindo o desenvolvimento das capacidades físicas, mentais, emocionais dos professores e estudantes;* a educação escolar deve formar a capacidade crítica e criativa dos conteúdos das matérias de ensino. Sob a responsabilidade do professor os estudantes desenvolverão o raciocínio investigativo e de reflexão; * o percurso de escolarização visa atender à formação da qualidade de vida humana. Professores e estudantes deverão desenvolver uma atitude ética frente ao trabalho, aos estudos, à natureza etc. (Perrenoud, 2000)

Ainda sobre a fala do professor P33- “O Conselho de Classe não é visto como retorno das práticas pedagógicas,” afirmando que o Conselho de Classe não é o momento de reflexividade e transformação das práticas pedagógicas. Dalben (2006) por sua vez, afirma que o Conselho de Classe, tendo como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem do estudante, a ação efetiva dessa instância se dá na análise desses resultados para o desenvolvimento de outro nível de reflexão, mais global e integrador, situado na produção de um conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre toda a escola. Isso significa, para os Conselhos de Classe, uma importante possibilidade de congregar em sua prática as possibilidades de produção de propostas de intervenção inovadoras e a construção dos projetos pedagógicos coletivos das escolas, apresentando-se ainda, como uma instância capaz de permitir a formação em serviço do profissional reflexivo.

Considerações Finais

Com base neste estudo, ressalta-se avanços consideráveis na literatura, pesquisas e estudos sobre o potencial que o Conselho de Classe pode oferecer às escolas de educação básica, no entanto é, ainda, pouco explorado. Nas escolas pesquisadas, os professores demonstram que compreendem a teoria sobre as práticas pedagógicas reflexivas no momento do Conselho de Classe, mas na prática, não conseguem integrá-la no cotidiano. Conclui-se, portanto, que os professores precisam se apropriar da concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em desenvolver este estudo.

Ressalta-se que os objetivos propostos deste estudo foram alcançados. O Conselho de classe é reconhecido pelos professores como um órgão colegiado em que os vários professores das diversas disciplinas, juntam-se à equipe pedagógica, para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas a cada bimestre.

Para detectar o conhecimento dos professores das escolas pesquisadas sobre a influência do Conselho de classe na prática reflexiva e a possibilidade de transformação dessas práticas, os participantes afirmam que o Conselho de Classe não é o momento de discutir as práticas pedagógicas com os colegas, mas de avaliar os estudantes. No entanto, a literatura científica orienta que durante as reuniões dos Conselhos de Classe, os professores e membros da equipe pedagógica poderiam discutir a prática reflexiva com vista transformar aquilo que não está dando certo em suas práticas pedagógicas. Tais discussões contribuiriam para ultrapassar as discussões que muitas vezes tratam de resultados puramente quantitativos.

São professores preocupados com o aprendizado dos estudantes, mas não incluem o Conselho de Classe como espaço de se debater as práticas pedagógicas reflexivas. Não se considera a reflexão sobre a ação pedagógica necessária ao exercício da ação pedagógica praticada. Neste sentido, é possível concluir que os professores e os membros da equipe pedagógica das escolas públicas estaduais do município de São Gonçalo/RJ.

Para averiguar quais os fatores que impedem ou dificultam que as propostas construídas nos Conselhos de Classe se materializem em práticas reflexivas e consequente proposição de ações de planejamento ou replanejamento das práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas estaduais do município de São Gonçalo/RJ, analisou-se a Portaria nº 419/2013, da Superintendência

de Gestão de Ensino do Estado do Rio de Janeiro - SUGEN, em seu Capítulo VIII que aborda sobre o Conselho de Classe. Os artigos 37 e 38 evidenciam os principais fatores impeditivos de ações de melhoria nas práticas pedagógicas reflexivas. O artigo 37 determina que o “Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem”. E, em seu artigo 38, nas competências do Conselho de Classe não estão incluídas as práticas pedagógicas reflexivas, abordando aspectos como de aproveitamento geral da turma, mecanismos de recuperação, comportamento e definições de aprovação ou definições de técnicas de planejamento quando houver dificuldades nas práticas educativas”. No artigo 41, nas atas dos conselhos de classe devem conter aspectos como o rendimento global da turma, as ações para recuperação paralela, eventuais casos de infrequência ou ocorrências disciplinares. Como as atas são reflexo das reuniões, elas não relatam as práticas pedagógicas reflexivas.

Portanto, considerando o alcance dos objetivos específicos, apontamos para a satisfação do objetivo geral, de analisar a que ponto, e em que medida o Conselho de Classe influencia na reflexão e na possível transformação das práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro pesquisadas.

Os resultados da pesquisa, a partir das falas dos professores e equipe pedagógica, e dos documentos analisados mostraram que nas escolas pesquisadas o Conselho de Classe não é o colegiado onde se discute, também a prática pedagógica, nem tampouco as práticas reflexivas. Pelos resultados é possível concluir que o conselho de classe não influencia na reflexão e possível transformação das práticas pedagógicas, conforme prevê a literatura científica pesquisada.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Portugal. Porto: Editora.1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: 5 ed. Cortez, 2007.

ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisas**. São Paulo, n77, maio. 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, A. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes.2008

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DALL'ORTO, H.L.R. O papel da didática e da prática de ensino na formação de professores de ciências. **Educação em foco**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF. 2000.

DALBEN, Â. I. L. F. **Trabalho Escolar, Conselho de Classe**. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2006.

DEUS, A.M.; MENDES, B.M.M. Formação de professores: valorizar e ater-se ao essencial do currículo e da prática pedagógica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M.G.S.B. **Formação prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Terezina-PI: EDUFPI, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1959.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MAYAN, M. J. **Uma introducción a los métodos cualitativos: módulo de estrenamiento para Estudiantes y profesores**. Alberta, Canadá, Qual Institute Press, 2001.

MEDEL, C.R.M.A. **Projeto político pedagógico – Construção e implementação na escola**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez 2006.

PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **Práticas de educação e formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Gestão de Ensino. **Portaria SUGEN Nº 419 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece Normas de Avaliação do Desempenho Escolar e dá Outras Providências.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas.1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do processo de Avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: O estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: Por que não?** 21 ed. Campinas: Papirus.2011.

VIANA, Isabel M. T. C. Projeto e Avaliação: interfaces à procura de sentidos na ação educativa. In **Aprender ao longo da vida**. Questionamentos do currículo e da avaliação. 0 - O Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**. Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1996.

Recebido em 23 de janeiro de 2023.
Aceito em 30 de junho de 2023.