

Conselho de classe na rede estadual de ensino de Minas Gerais: da implantação aos tempos gerencialistas

Class council in the state education network of Minas Gerais: from implementation to managerial times

Consejo de clase en la red estatal de educación de Minas Gerais: de la implementación a los tiempos gerencialistas

Abelardo Bento Araújo  

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG – Brasil

Resumo

Neste artigo, analisam-se perspectivas do conselho de classe no sistema de ensino de Minas Gerais no âmbito da normatização estadual, desde a implantação dessa instância colegiada à atualidade. Com base em uma pesquisa documental e bibliográfica, evidenciam-se contradições na institucionalização do conselho de classe no estado, assim como os novos rumos que essa instância colegiada assume a partir dos anos 1990. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que convive com as perspectivas advindas da práxis da gestão democrática do ensino público e com avanços no campo da avaliação da aprendizagem, o conselho de classe é atravessado pela política gerencialista, na qual se destaca a gestão por resultados e a avaliação em larga escala como ferramenta de gestão, tornando-se mais burocratizado.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Política Educacional. Gestão Escolar. Minas Gerais.

Abstract

This article analyzes the perspectives of the class council in the education system of Minas Gerais within the scope of state regulation, from the implementation of this collegial body to the present day. Based on documentary and bibliographic research, it highlights contradictions in the institutionalization of the class council in the state, as well as the new directions the collegial body has taken since the 1990s. In this context, while coexisting with perspectives arising from the praxis of democratic public education management and advances in the field of learning assessment, the class council is influenced by managerial politics, where results-based management and large-scale assessment as a management tool stand out, becoming more bureaucratized.

Keywords: Class Council. Educational Policy. School Management. Minas Gerais.

Resumen

En este artículo, se analizan las perspectivas del consejo de clase en el sistema educativo de Minas Gerais en el marco de la normatización estatal, desde la implementación de este órgano colegiado hasta la actualidad. Con base en una investigación documental y bibliográfica, se evidencian contradicciones en la institucionalización del consejo de clase en el estado, así como los nuevos rumbos que este órgano colegiado ha asumido desde los años 90. En este contexto, al mismo tiempo que convive con las perspectivas derivadas de la praxis de la gestión democrática de la educación pública y con avances en el campo de la evaluación del aprendizaje, el consejo de clase está atravesado por la política gerencialista, en la que se destaca la gestión por resultados y la evaluación a gran escala como herramienta de gestión, volviéndose más burocratizado.

Palabras clave: Consejo de Clase. Política Educacional. Gestión Escolar. Minas Gerais.

Introdução

Aborda-se aqui o conselho de classe no contexto da gestão democrática do ensino público, com o objetivo de problematizá-lo a partir de sua introdução no sistema estadual de ensino de Minas Gerais e de sua trajetória até a configuração atual. A análise aqui realizada está preocupada com a importância dos aspectos institucionais da gestão escolar, entendidos como a dimensão formal-legal da estruturação da escola.

Do ponto de vista político-administrativo, a estrutura total da escola inclui todas as relações que derivam da existência dessa instituição como grupo social (Cândido, 1978). No entanto, aqui, preocupa-se com o aspecto formal, inscrito na normatização. Não se ignora o campo da prática, mas se discutem especificamente os determinantes advindos da formalização da instância colegiada especialmente dedicada à avaliação da aprendizagem e do projeto político-pedagógico da escola.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Recorre-se aos estudos de Rocha (1982), Dalben (1995), Paro (2011) como suportes principais da discussão. Em que pese a observação sobre a estrutura total da escola discutida por Paro (2011), é preciso registrar, com esse mesmo autor, a importância dos elementos institucionais ou institucionalizados, isto é, presentes no âmbito normativo-legal. Segundo o autor, “a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva”. Por isso, torna-se relevante a previsão de “mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública”. O autor complementa que isso se torna ainda “mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões”. (Paro, 1992, p. 262-263)

Em que pese a origem do conselho de classe na imposição dos regimentos escolares após a liberal-tecnicista Lei 5.692/1971 e suas respectivas contradições, é de se destacar que, desde o seu surgimento, a instância trouxe possibilidades para o trabalho coletivo na escola, como “mecanismo de ação conjunta dos professores, orientação pedagógica e orientação educacional” (Rocha, 1982, p. 12). O conselho de classe tornou-se, “na prática a principal, e, na maioria dos casos, a única reunião institucional, oficializada e que ocorre com relativa frequência, à qual o professor necessariamente deve comparecer”, constituindo-se, assim, como “oportunidade para que o docente se posicione e reflita sobre o seu trabalho, buscando uma maior integração profissional e social” (Rocha, 1982, p. 12).

A pesquisa que dá origem ao texto é de cunho qualitativo, com o uso da pesquisa documental e bibliográfica. O texto está estruturado em quatro partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, a seguir, discutem-se as origens do conselho de classe e sua institucionalização na educação brasileira e mineira. Em seguida, analisam-se as questões especificamente relacionadas à institucionalização e aos detalhes da regulamentação vigente para o conselho de classe na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Por fim, tecem-se considerações finais, recuperando a perspectiva global do texto e sintetizando as principais conclusões. Os resultados permitem inferir que, ao mesmo tempo em que as orientações e normatizações legais foram essenciais para a institucionalização e desenvolvimento dos conselhos de classe, constituem-se essas

mesmas regulamentações em riscos de burocratização dessa instância. É possível aventar que, na atualidade, a regulamentação mineira concentra decisões importantes no âmbito da SEE/MG, no contexto da política gerencialista em que as avaliações externas assumem centralidade.

Origens e institucionalização do conselho de classe no Brasil e em Minas Gerais

Para analisar as contradições que determinam a prática do conselho de classe na escola, uma das ações empreendidas por Ângela Dalben (1995) em sua pesquisa é a investigação da gênese dessa instância coletiva. Conforme a autora, a prática surge na França, por volta de 1945, como necessidade para a realização de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. Em seguida, como decorrência da reforma francesa da educação ocorrida em 1959, foram criadas três instâncias colegiadas. A primeira, o conselho de classe, no âmbito da turma; o conselho de orientação, no âmbito do estabelecimento de ensino; e o conselho departamental de orientação em esfera mais ampla. Com base em princípios da escola nova – especialmente a de base europeia –, a referida reforma almejava naquele país organizar um sistema escolar que tivesse por base a observação sistemática e contínua dos estudantes, de modo que se tornasse possível adequar o ensino aos gostos e aptidões de cada um.

O marco da introdução da prática no Brasil é 1958, portanto, antes da reforma do ensino francês que formalizou os conselhos, quando três orientadoras educacionais e sete professoras brasileiras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) visitam Sèvres, na França, para conhecer as escolas experimentais. Para as educadoras brasileiras, o conselho de classe era uma atividade desconhecida que mostrava potencial pedagógico. O conselho de classe foi, então, introduzido experimentalmente em 1959 em turmas do Colégio de Aplicação da UFRJ e, posteriormente, aplicado a toda a instituição. Essa experiência fundamentou a conseguinte institucionalização do conselho de classe na educação básica brasileira (Rocha, 1982), “como um dos aparatos administrativo-pedagógicos decorrentes da Lei nº 5.692/1971” (Leite, 2012, p. 18). Outras experiências foram desenvolvidas em Niterói, São Paulo e São João Del Rei, Minas Gerais. Os conselhos de classe estiveram, em sua origem, vinculados aos Serviços de Orientação Pedagógica e à Supervisão Pedagógica, denotando o lugar que a “gestão” do trabalho pedagógico assumia naquele momento da história, com consequências que permaneceriam até os dias atuais.

Todavia, a proposição do conselho de classe nesse momento ocorre em um terreno fértil cultivado com os ideais da escola nova, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que propunha uma escola que servisse aos interesses dos indivíduos, vinculada ao “meio social”, organizando-se como “um organismo vivo” (Manifesto, 2006, p. 8). Essa escola deveria se organizar como uma coletividade que busca a solução de seus próprios problemas, com uma ideia palpitante de dinamismo e contrária à centralização de decisões em órgãos gestores da educação. Dalben (1995, p. 27) constata que “essa nova concepção de escola sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos”, num contexto de experimentação.

De forma contraditória, a Lei que permitiu o estabelecimento dos conselhos de classe nas escolas de educação básica no país foi a Lei 5.692/1971, que inflexiona os ideais escolares no Brasil, da inspiração europeia para a inspiração pragmatista tecnicista estadunidense. Essa inflexão se faz especialmente no contexto dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, sigla em inglês), que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID. A referida Lei se configurou pelo embasamento em teorias funcionalistas, do capital humano e da modernização na proposição da organização do ensino brasileiro. A profissionalização compulsória para todo o então segundo grau dizia atender ao objetivo de industrialização/modernização, ao mesmo tempo em que guardava o objetivo não declarado de dar destino aos que não poderiam/não deveriam cursar o ensino superior (Machado, 1989, *apud* Dalben, 1995). A promulgação da Lei nº 5.692/1971 ocorre, então, mediante a consolidação de programas como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen) – Decreto nº 63.914/1968. Por meio desse programa, educadores brasileiros foram treinados para colocar em prática o ensino profissional nos colégios polivalentes, tornando “possível a orientação normativa e legal desse tipo de escola para a estrutura e funcionamento de todo o ensino de 1º e 2º graus” (Dalben, 1995, p. 31)

A criação dos conselhos de classe não se encontra diretamente na Lei 5.692/1971, mas, anteriormente a ela, tais instâncias só existiam em algumas escolas, que a adotavam de forma espontânea e voluntária (Rocha, 1982). A implantação, no entanto, ocorre indiretamente em decorrência tanto da noção de avaliação que se difunde com a referida Lei, quanto do modelo de escola adotado após o Premen, que propunha o conselho de classe como constituinte da escola, devendo constar no regimento da instituição. Sobre a avaliação, o Art. 14 da Lei 5692/1971 informava a preponderância dos “aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (Brasil, 1971, Art. 14). Além disso,

os Conselhos Estaduais de Educação, com base em pedidos de esclarecimentos sobre a referida lei, produziram pareceres e resoluções orientadores, que de certa forma encaminhavam as discussões para a formalização de uma instância de avaliação coletiva, na escola, do tipo do conselho de classe. (Dalben, 1995, p. 31).

Conforme o parágrafo único do Art. 2º da Lei 5.692/1971: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.” Assim, cada escola deveria possuir um regimento, e as orientações para a estruturação desse instrumento propunham a organização do conselho de classe como instância avaliativa coletiva, disseminando e consolidando essa instância na prática escolar.

Dalben (1995) verifica que a Lei nº 5.692/1971, como era de se esperar, continha inúmeros aspectos a se esclarecer, quanto à forma de execução na escola. Em Minas Gerais, a autora constata inúmeras publicações referentes a pedidos de esclarecimentos sobre o tema avaliação do rendimento escolar e à recuperação, entre 1971 e 1975. Segundo a autora, em 1972, o Conselho Estadual de Educação de MG (CEE/MG) publicou a Resolução nº 159/1972, em que estabelece normas para a verificação do rendimento escolar e estudos de recuperação nas escolas de 1º e 2º graus do estado. A referida

resolução estabelece que a verificação do rendimento escolar conjugará o aproveitamento e a apuração da assiduidade pelo estabelecimento escolar. Adicionalmente, afirma que o processo de avaliação aí referido deve ser realizado com a participação de especialistas e professores, será contínuo e cumulativo, devendo ser informado a alunos e seus responsáveis, no mínimo duas vezes por semestre.

O Parecer nº 320/1972 do CEE/MG apelou à capacidade criadora das escolas para encontrar soluções para seus próprios problemas, afirmou que tentativas de uniformização levariam ao desestímulo à pesquisa da realidade escolar, considerando esse fator um dos que vinham travando o ensino. Referindo-se ao parágrafo único do Art. 2º da Resolução nº 159/1971 do CEE-MG, o mesmo parecer discorreu sobre a participação dos agentes nesse processo de avaliação, atribuindo aos especialistas em educação o papel de orientar e apoiar o professor, enquanto este deveria ser central no processo, cabendo a ele a responsabilidade de avaliar. Embora com menor destaque, a referida resolução trazia a ideia da participação do estudante no processo avaliativo, colocando a autoavaliação do estudante como um “elemento informativo” no processo, com o propósito de promover a reflexão sobre sua própria trajetória escolar.

Conforme Dalben (1995), o Parecer nº 320/1972 do CEE propõe a liberdade total dos profissionais da educação para a definição de critérios, formas e instrumentos no processo avaliativo. Isso, para a autora, “traz o germe do processo coletivo de trabalho” (p. 34), entendido esse coletivo para além das formas fragmentárias e massificadas. A autora destaca que,

a ideia sugere, contrariamente à orientação ideológica da lei [Lei 5.692/1971], a possibilidade de interferência desse coletivo na própria organização, já que se deve utilizar a “capacidade criadora”, além de buscar novas alternativas, eliminando as ações “uniformizadas” que geram o “desestímulo à pesquisa”, razão pela qual justificam os “entranços do aperfeiçoamento do ensino”. (Dalben, 1995, p. 34).

O texto do Parecer coloca o professor como centro do processo, referindo-se ao estudante como partícipe, mas ainda com caráter menos central, ao propor estimular a reflexão por parte deste. De outro lado, ganha destaque o papel dos especialistas em educação nesse processo. Os especialistas aparecem nessas normatizações num lugar privilegiado de liderança, destacando-se sua função ligada ao controle do trabalho na escola, conforme as teorias organicistas da divisão do trabalho escolar.

Ainda conforme essa visão organicista, o conselho de classe surge com o papel de “aglutinar os diversos profissionais da escola, na perspectiva de tentar obter a visão total de desempenho do aluno” (Dalben, 1995, p. 35). Assim, a instância somaria as análises dos professores, dos orientadores educacionais (vital e profissional) e dos supervisores pedagógicos (técnico-metodológicas). O conselho teria, portanto, o papel de “recompor a estrutura fragmentária da escola, baseada na divisão técnica do trabalho, articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a dimensão avaliativa do processo educacional como um todo” (Dalben, 1995, p. 35).

A nascente proposta dos conselhos de classe se defrontava com as contradições de seu tempo. Por um lado, a formação do orientador educacional, partícipe do processo, estava calcada na psicologia, conforme o ideário pedagógico da escola nova, seguindo uma linha clínica terapêutica. Por outro, a formação do supervisor pedagógico (coordenador pedagógico) vinha carregada da perspectiva de eficiência e eficácia no processo produtivo

escolar. O discurso da racionalidade tecnicista e do controle estava sobreposto às possíveis análises críticas relacionadas às razões explicativas da realidade, assim como da reflexão acerca das finalidades. Assim, no âmbito do contexto educacional e das diretrizes, estabeleciam-se complexas contradições, nos âmbitos pedagógico e administrativo da escola.

O acúmulo de experiências em torno da prática do conselho de classe o consolida como espaço ligado à avaliação da aprendizagem e do próprio projeto político-pedagógico da escola. Com base em um levantamento de 67 pesquisas que tomaram como objeto ou tangenciaram o tema conselho de classe e da análise dos resumos dessas produções, Silmara de Oliveira Gomes Papi (2015) verificou a centralidade da avaliação da aprendizagem discente no conselho de classe, assim como a proximidade entre essa instância colegiada e a gestão democrática. A autora destaca ainda a pulverização de outras problemáticas no conselho de classe, indicando que houve ampliação da prática e da percepção que os sujeitos no interior da escola têm desse espaço.

Dos anos 1990 aos dias atuais: o encontro do conselho de classe com a política gerencialista

O desenvolvimento das experiências a partir da institucionalização dos conselhos de classe ocorre ao lado das lutas pela democratização da sociedade, da educação e da escola. A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a trazer um princípio ligado à gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso VI). Embora a Lei que deveria regulamentar esse princípio tenha demorado oito anos para ser promulgada, em 1996, até aquele momento difundiram-se e fortaleceram-se no debate educacional do país ideias e práticas acerca da gestão democrática da escola pública. Assim, desenvolveram-se em diferentes sistemas de ensino e de formas também diferentes “mecanismos coletivos de participação (conselhos de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho de classe)”; “escolha democrática dos dirigentes escolares” e “iniciativas que facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares” (Paro, 2011, p. 16).

Priorizou-se a participação nos processos decisórios (Paro, 2011), a partilha e a descentralização do poder, no contraponto da desconcentração das tarefas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 destacou, ainda, a autonomia financeira, administrativa e pedagógica das instituições escolares. Além disso, como parte da regulamentação da gestão democrática, destacou o papel dos profissionais da educação na elaboração e execução da proposta pedagógica, o que remete à autonomia desses profissionais para estruturar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola.

Nesse contexto, “o conselho de classe e o conselho de escola experimentaram vida mais intensa nesse período, despertando o interesse tanto da academia quanto dos envolvidos em políticas educacionais” (Paro, 2011, p. 17). O conselho de classe assumiu “papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares” (Paro, 2011, p. 17).

Assim como a Lei 5.692/1971, a Lei 9.394/1996 não trata especificamente de conselhos de classe. Entretanto, somando-se as discussões sobre gestão democrática, autonomia pedagógica, avaliação da aprendizagem com foco em aspectos qualitativos e a responsabilidade dos professores por zelar pela aprendizagem dos alunos, inclusive estabelecendo estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento (Art. 13), é possível encontrar bases para a continuidade dos conselhos de classe, que seguiram sendo normatizados e orientados pelos sistemas estaduais de ensino.

No entanto, a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 ocorre oito anos depois da Constituição Federal e num contexto de ascensão do gerencialismo como forma de gestão do Estado. Por isso, em que pese o legado da gestão democrática conquistado na Constituição Federal, a gestão dos sistemas de ensino e a gestão escolar passam a ter que equilibrar tais preceitos com a inserção de mecanismos de gestão advindos do setor privado. Em Minas Gerais, na esteira da implementação dos programas neoliberais no início dos anos 1990, no âmbito de programas como o PROQUALIDADE, as metas da SEE/MG estiveram relacionadas à autonomia da escola, num sentido gerencial. A ideia era que se descentralizasse serviços e recursos financeiros. O colegiado escolar deveria ser a instância responsável pelo planejamento administrativo, pedagógico e financeiro da escola, bem como por realizar a fiscalização financeira da escola.

Do ponto de vista pedagógico, o Parecer CEE/MG nº 1132/1997 informava sobre a flexibilização necessária aos diferentes ritmos de aprendizagem, destacando que a repetência não resolvia os problemas na aprendizagem. Essa tônica é continuidade da perspectiva da década anterior, em que a SEE/MG havia implementado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), defendendo que a organização da escolarização em ciclos era o ideal. Isso também decorria dos debates realizados no Fórum Mineiro de Educação em 1988.

O conselho de classe se configura nesse contexto como o próprio “conselho de ciclo” (Lopes, 2016, p. 35). As discussões sobre a progressão continuada levavam, na prática, à contestação, pelos professores, da progressão automática. Apesar das incompreensões a respeito do que seja a organização escolar por ciclos, a Resolução da SEE/MG nº 151/2001 só autorizava a reprovação por motivo de frequência inferior a 75% do ciclo ou da série.

Ainda no final dos anos 1980, as experiências de avaliação do CBA acumuladas pela própria SEE/MG (Antunes; Xavier; Freitas, 1992) e as consultorias como de Heraldo Marelím Viana, da Fundação Carlos Chagas (Vianna, 1992), fundamentam a discussão da avaliação na rede estadual. Por um lado, havia a defesa da ideia do alcance do padrão de qualidade previsto na Constituição Estadual e da democratização da escola, uma vez que avançava tanto a eleição dos colegiados escolares quanto a eleição dos diretores escolares¹. Por outro, o início dos anos 1990 são a marca da introdução de políticas neoliberais na política educacional mineira (Araújo; Silva, 2011). Tommasi (2000) informa que, a partir desse momento, as políticas em São Paulo e Minas Gerais mudam de rumo,

¹ A Constituição do Estado de Minas Gerais chegou a prever como um dos princípios da educação no estado “a seleção competitiva de diretores e vice-diretores” (Art. 196, Inciso VIII). Esse princípio foi regulamentado pela Lei Estadual 10.486/1991, ensejando a prática da eleição de diretores no estado. No entanto, em 1997, já depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 640 foi julgada procedente pelo Supremo Tribunal Federal. Conforme a ADI, a eleição direta de diretores e vice-diretores contraria o Art. 37 da Constituição Federal, segundo o qual a prerrogativa da indicação dos ocupantes de cargos comissionados é do poder executivo.

tornando-se os dois estados modelos gerenciais que vão servir de exemplo no próprio contexto da reforma gerencial do Estado no Brasil, a partir de 1994.

No âmbito do ProQualidade, programa financiado pelo Banco Mundial para a implementação de inovações na política educacional mineira, nasceu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), atualmente denominado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e Equidade, com a manutenção da sigla. A avaliação realizada no âmbito desse programa influenciou significativamente os rumos do planejamento na escola, assim como as instâncias pedagógicas como o conselho de classe. Enquanto as demandas vindas dos movimentos sociais reclamavam por participação e descentralização do poder decisório, as orientações do Banco Mundial viam na participação do público-alvo uma forma de controle especialmente em relação aos aspectos financeiros.

Em 2003, o programa Choque de Gestão, implementado pelo então governador Aécio Neves, trouxe perspectivas diferentes para a política educacional e para o planejamento na escola. Instituído por meio da Lei Estadual 14.694/2003, o Choque de Gestão anunciava como objetivos: melhorar a qualidade dos serviços públicos, reorganizar e modernizar a burocracia estatal e o modelo de gestão. No âmbito da escola, passa-se a pensar em outros tipos de planos estratégicos, para além do Projeto Político-Pedagógico e do velho Regimento Escolar. O gerencialismo se instaura na política estadual, na medida em que se tornava diretriz da política educacional nacional.

Sob o gerencialismo, destacam-se “modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos ‘consumidores’” (Abrucio, 1997, p. 10). Controle de gastos públicos e outras estratégias com vistas a tornar o Estado eficiente passaram a preencher lacunas teóricas e práticas e a conquistar a opinião pública. “O *managerialism* [gerencialismo] substituiria o modelo weberiano, introduzindo a lógica da produtividade existente no setor privado.” (Abrucio, 1997, p. 10). Assim, a assunção de metas e estratégias pelas escolas se torna o foco do planejamento, afetando, também a condução de discussões pedagógicas como as dos conselhos de classe.

A Resolução SEE/MG nº 521/2004 normatiza novas formas de oportunidades de aprendizagem a serem oferecidas aos alunos, a cada ano letivo, prevendo desde os estudos orientados até a progressão parcial – aprovação na série, com dependência de disciplinas a cursar paralelamente à série seguinte. Nesse momento, já se percebe que, no contexto da política dita “estratégica”, abandona-se a tônica dos anos 1970 e 1980 do CEE/MG, que apelava à criatividade dos professores e, contraditoriamente, concedia a eles mais autonomia. Não obstante os fundamentos pedagógicos, a SEE/MG centraliza as decisões, regulando as possibilidades a serem adotadas nos conselhos de classe.

Lopes (2016) analisa o Ofício nº 302/2010 da SEE/MG e informa que ali havia orientações sobre a reprovação escolar, orientando-se que cabia ao conselho de classe analisar a trajetória escolar do aluno, compreendendo-a de forma mais ampla, de modo a evitar reprovar alunos em apenas uma disciplina, mesmo que houvesse possibilidade de progressão parcial. As orientações a partir daí são de que se deve analisar o desenvolvimento global do estudante, tirando o foco das disciplinas específicas. A Resolução SEE/MG nº 2197/2012, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a

organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, informa nos mesmos termos da orientação de 2010:

Art. 80 - A promoção e a progressão parcial dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser decididas pelos professores e avaliadas pelo Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do aluno, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu Componente Curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem do aluno e da interdisciplinaridade.

Nessa Resolução, o conselho de classe é citado nos Artigos 75 e 80 de forma indireta, como responsável por decidir sobre a aprovação do estudante, conforme as condições estabelecidas pela própria norma. Cabe, portanto, ao conselho de classe, verificar em qual das situações previstas o conselho de classe vai enquadrar o estudante.

Lopes (2016) localiza o conselho de classe como parte integrante do processo de avaliação desenvolvido pelas escolas, cuja atuação está atravessada por atos burocráticos que excluem desse colegiado sua função democrática e dinamizadora de aprendizagem. Segundo a autora, é preciso possibilitar a constituição desse espaço como lugar privilegiado de discussão e planejamento pedagógico. Pode-se acrescentar que, embora muitas das regulamentações pareçam ter um fundamento pedagógico importante, elas têm empurrado o conselho de classe no caminho da burocratização.

A partir das considerações de Lopes (2016), é necessário pensar no contexto político em que se vai conformando uma perspectiva de atuação burocratizada de conselho de classe. O contexto gerencialista assumido pela política mineira a partir dos anos 1990 e o acirramento das medidas gestórias dos anos 2000 certamente influenciam na configuração atual do conselho de classe. Por um lado, houve avanços nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, por exemplo, revelando os problemas referentes à reprovação (Paro, 2003). Em alguma medida, as resoluções referidas incorporaram essas perspectivas. Por outro lado, é inegável a tendência à centralização das decisões, descentralizando apenas as ações, em face da gestão por resultados, aferidos por meio da avaliação em larga escala, e contratualização de metas nos anos 2010. Assim, o conselho de classe parece assumir uma perspectiva de classificação dos estudantes segundo perfis previamente definidos pela Secretaria de Educação, inclusive com as ações pedagógicas já estabelecidas para cada situação. É importante lembrar que a ideia inicial do conselho de classe no estado apelava à criatividade dos professores na avaliação e na produção de novas perspectivas metodológicas. Agora, as decisões não têm de ser tomadas pelo conselho de classe, mas escolhidas num cardápio já pronto.

Esses apontamentos são verificáveis na Resolução SEE nº 4.948/2024, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Nesse documento, estabelece-se o papel do conselho de classe ao tratar da aprovação/reprovação e das três medidas pedagógicas a serem tomadas quanto aos estudantes que não obtiveram rendimento satisfatório em todas as disciplinas.

Art.107 – A escola deverá oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem com atividades de intervenções pedagógicas ao longo de todo o ano letivo, a saber:

I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, constituídos de atividades específicas para o atendimento ao estudante ou grupos de estudantes que não desenvolveram as habilidades trabalhadas;

II - estudos periódicos de recuperação, aplicados ao final de cada bimestre, antes da realização do Conselho de Classe, para o estudante ou grupo de estudantes que não desenvolveram as habilidades previstas para o bimestre;

III - estudos independentes de recuperação, realizados após o último conselho de classe, com atividades avaliativas a serem aplicadas antes do encerramento do ano escolar, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do estudante.

Parágrafo único. Para os estudos independentes de recuperação, deverá ser elaborado, pelo professor responsável pelo componente curricular, um plano de estudos, com orientações e atividades que contemplem o(s) objeto(s) do conhecimento e a(s) habilidade(s) que não foram consolidadas pelo estudante.

Art. 109 – O Conselho de Classe é uma instância colegiada, responsável por favorecer a articulação entre professores, realizar a análise das metodologias utilizadas, estabelecer a relação dos diversos pontos de vista e as intervenções necessárias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Parágrafo único. O Conselho de Classe terá sua composição e organização regulamentadas por documento específico.

Art. 110 – A promoção dos estudantes deve ser decidida, coletivamente, pelos professores no Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do estudante, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu componente curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem e da interdisciplinaridade.

Art. 111 – A escola deve utilizar-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizar pais e educadores, para que sejam oferecidas aos estudantes do 3º ano/período do ensino médio condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, considerando que o estudante só concluirá a Educação Básica quando tiver obtido aprovação em todos os componentes curriculares.

Note-se que o conselho de classe aparece, primeiro, de forma indireta (Art. 107, inciso II), citado como marco antes do qual se devem realizar os “estudos periódicos de recuperação”, “ao final de cada bimestre”. Aparece também, de forma indireta, no inciso III, como marco anterior aos “estudos independentes de recuperação”, a serem realizados de forma independente pelo estudante, com atividades avaliativas a serem aplicadas antes do encerramento do ano escolar, nos casos em que as estratégias anteriores não tiverem surtido efeito. Aqui, a situação na qual o estudante deve ser enquadrado já está prevista, não constituindo apenas uma diretriz ou princípio para o conselho de classe.

Após o Art. 108 mencionar a necessidade de comunicação por escrito dos resultados da avaliação da aprendizagem às famílias, o Art. 109 informa que o conselho de classe é “uma instância colegiada, responsável por favorecer a articulação entre professores, realizar a análise das metodologias utilizadas, estabelecer a relação dos diversos pontos de vistas e as intervenções necessárias nos processos de ensino e de aprendizagem” (Minas Gerais, 2024, Art. 109). Registra ainda que esse conselho deve ter regulamentação em documento específico, sem mencionar diretamente suas atribuições.

Observando a Resolução do CEE/MG nº 496/2023², no que tange às exigências para a autorização do funcionamento de instituições educacionais, é possível entrever que

² **Resolução CEE/MG nº 496, de 21 de dezembro de 2023.** Fixa normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras, autorização de funcionamento de instituições educacionais, níveis, etapas, cursos e modalidades de ensino, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

o “documento específico” em que deve constar a regulamentação do conselho de classe são o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. Essa resolução estabelece quatro instrumentos de gestão das instituições de ensino no âmbito do sistema de ensino de Minas Gerais. São eles:

- I - Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI;
- II - Projeto de Autoavaliação Institucional;
- III - Projeto Político-Pedagógico da instituição;
- IV - Regimento Escolar. (Minas Gerais, 2023, Art. 120).

O Projeto político-pedagógico deve conter, entre tantos itens, “as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico”; “os princípios da gestão democrática, compartilhada e participativa, previstos nas normas vigentes, especialmente por meio dos órgãos colegiados e dos de representação estudantil” e “as ações de acompanhamento sistemático dos resultados no processo de avaliação interna e externa” (Minas Gerais, 2023, Art. 127, incisos V, VII e XII).

O Regimento Escolar, responsável pela materialização do Projeto Político-Pedagógico, deve prever “elementos constitutivos da organização didático-pedagógica”, entre eles as “normas destinadas ao atendimento dos princípios de gestão democrática na instituição educacional pública” (Minas Gerais, 2023, Art. 133, inciso IV, alínea c).

Embora o conselho seja mencionado como instância colegiada responsável pela articulação entre professores e estabelecer intervenções necessárias, existem algumas questões a serem pontuadas. A primeira delas é a ausência da menção ao caráter decisório do conselho de classe. A outra, face dessa primeira, é a definição antecipada das situações em que os estudantes devem ser enquadrados, assim como as intervenções ou ações pedagógicas decorrentes. Além disso, parece, no mínimo, ficar em segundo plano, na normatização, a função do conselho de classe quanto à avaliação do próprio projeto político-pedagógico da escola.

Considerações finais

O conselho de classe foi posto em prática no Brasil num contexto contraditório. De inspiração europeia e com fundamentos na escola nova, acaba sendo implementado no contexto do tecnicismo economicista de inspiração estadunidense da Lei 5.692/1971. No contexto de controle do trabalho na escola, estabelecido nos governos da ditadura civil-militar (1964-1985), contraditoriamente, em diversas unidades da federação, como em Minas Gerais, ao regulamentar o conselho de classe, os Conselhos Estaduais de Educação apelaram à criatividade e à participação docente na definição de estratégias pedagógicas. Embora o CEE/MG tenha estabelecido a preponderância da supervisão pedagógica e da orientação educacional no conselho de classe, destacou a participação dos professores e não deixou de mencionar, ainda que secundariamente, o papel da participação dos estudantes nessa instância.

O gerencialismo implementado no estado de Minas Gerais a partir dos anos 1990 interfere de forma significativa nos rumos que o conselho de classe assume, considerando sua função ligada à avaliação da aprendizagem e à avaliação do projeto político-pedagógico da escola, na perspectiva da gestão democrática. As metas de aumento de

escores de rendimento nas avaliações externas determinam sobremaneira as estratégias que podem ser adotadas no âmbito do conselho de classe. O escore na avaliação externa resulta da combinação das notas obtidas pelos estudantes com as taxas de aprovação. Assim, a escola tem de fazer uma gestão de fluxo de aprovação que, de certo modo, desvincula-se do objetivo de levar a uma aprendizagem real. Se uma estratégia se mostra viável para o aumento de escores, como o treinamento de estudantes com melhores notas (Oliveira, 2013), ela será adotada. Torna-se menos relevante o fato de que haja estudantes com menor rendimento sendo ignorados em suas necessidades educacionais específicas.

As análises feitas neste texto são limitadas, mas a partir do que se tem acesso aqui, é possível sugerir que, ao longo de sua existência, o conselho de classe em Minas Gerais caminhou na trilha da centralização das decisões no âmbito da SEE/MG e da consequente burocratização ou esvaziamento das atividades dessa instância colegiada, do ponto de vista normativo. É importante ressaltar que o fato de a normatização encerrar limitações, a prática nas escolas não se resume ao que determinam resoluções e normativas, o que quer dizer que as pesquisas sobre a prática do conselho de classe são importantes no confronto do que aqui se expõe. Embora a resolução da SEE/MG editada em 2024 que estabelece normas para o funcionamento do sistema de ensino mencione o conselho de classe como instância colegiada e mencione a sua regulamentação em documento específico, determinadas decisões quanto à situação de enquadramento dos estudantes e as intervenções decorrentes já estão estabelecidas. Importa lembrar que a avaliação que se deveria praticar no âmbito dos conselhos de classe deve ir para além da avaliação da aprendizagem focada nos estudantes, constituindo-se em avaliação de toda a pedagogia praticada na escola.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, n. 10).

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205–224, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/853>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir Petruceli Caryon; FREITAS, Maria Auxiliadora de. Avaliação do Rendimento do Aluno da escola Estadual de Minas Gerais: o CBA. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 06, p. 29-41, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2354>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Institui o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9116, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27878, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978. p. 107-128.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

LEITE, Lilian Ianke. **Conselho de classe**: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/27301/R%20-%20T%20-%20LILIAN%20IANKE%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LOPES, Marília Soares Ricardo. **Conselho de classe**: o funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2016. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/11/MARILIA-SOARES-RICARDO-LOPES.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, ago. 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifeto_1932.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

MINAS GERAIS [Constituição (1989)]. Constituição do Estado de Minas Gerais. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 5 maio 1989. Disponível em: https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/56450/1/CE%20Atualizada%202024-08-34%c2%aaed-Agosto_A.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 320, de 1972**. Belo Horizonte, 1972.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 159, de 1972**. Estabelece normas para a verificação do rendimento escolar e estudos de recuperação nas escolas de 1º e 2º graus do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1972.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 1132/1997**. Aprova normas e diretrizes para a educação no estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 151, de 27 de abril de 2001**. Estabelece normas e diretrizes para o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 521, de 9 de julho de 2004**. Estabelece normas para a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 2197, de 26 de outubro de 2012**. Estabelece normas e diretrizes para a organização e funcionamento das escolas estaduais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 496, de 21 de dezembro de 2023. Fixa normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras, autorização de funcionamento de instituições educacionais, níveis, etapas, cursos e modalidades de ensino, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 45-49, 17 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizont, p. 27-30, 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (coord.). **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480–518, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2931>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Any Dutra Coelho. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SILVA, Luzinete Moreira; BARROS JR, Bartolomeu Lins de; LATORRE, Alessandra da S. Luenga. O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF sertão, campus Petrolina. **Holos**, n. 2, p. 87–97. 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1955>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SILVA, Waldirene Rodrigues Silva e. *O conselho de classe como instrumento de gestão pedagógica e de planejamento do trabalho escolar*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6746/1/waldirenerodriguessilvaesilva.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, n. 5, p. 91–94, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae00519922368>. Acesso em: 08 abr. 2025.

Recebido em: 28 maio 2025

Aceito em: 13 fev. 2026