

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Gabriel Schenkman Arnt**

**CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO:  
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES À DEMOCRACIA**

**Porto Alegre**  
**2015**

Gabriel Schenkmann Arnt

**CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO:  
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES À DEMOCRACIA**

Monografia apresentada no curso de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosimeri Aquino da Silva

Porto Alegre

2015

## AGRADECIMENTOS

Queria agradecer inicialmente aos meus pais Dina e Ricardo Arnt e minha irmã Luiza, que mesmo com todos os percalços e mudança de rumo ao longo da minha jornada acadêmica estiveram lá me apoiando.

À minha orientadora/professora de estágio/coordenadora do PIBID, que acreditando na autonomia, sempre deu total liberdade para criar, acertar e errar.

Às professoras coordenadoras do PIBID – subprojeto Ciências Sociais: Maria Lúcia Moritz, Roseli Hickmann, Célia Caregnato pela orientação e conselhos ao longo desses anos. Ao professor supervisor Marcos Machado pela grande parceria e grande exemplo de docente, sempre preocupado com seus alunos e com um ensino de sociologia relevante. Aos colegas de PIBID que das mais diversas formas contribuíram para o meu aprendizado: Viviana Vigil, Enzo Gabrijelcic, Rafael Barros, Marco Plá, Guilherme Maltez, Guilherme Rodrigues, Guilherme Soares, Bernardo Caprara, Vitória Fedrizzi, Tainá Braga, Juan Ahumada, Juliano Rodrigues, Gustavo Silveira, Marcela Lemos, Bruna Leal.

À minha namorada, Aline Arpini, que tem tornado esses últimos meses mais leves, fonte de muita inspiração, amor e afeto. Obrigado pelo amor que tem me dedicado.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo averiguar através da observação participante como que as relações de poder influenciam na participação dos alunos no Conselho de Classe Participativo. O Conselho de Classe Participativo faz parte do Ensino Médio Politécnico, proposta está implementada a partir do ano de 2012 com o intuito de criar um novo paradigma para a última etapa da Educação Básica. O Ensino Médio Politécnico surge com o intuito de melhorar as estatísticas da Educação Brasileira, numa tentativa de tornar esta etapa da Educação Básica mais atrativa para o aluno se focalizando não somente na transmissão de conhecimentos mas também na construção do cidadão, através da ideia de politecnia. Assim sendo, dentro deste espaço pretensamente democrático, como as relações de poder que permeando todas as relações dentro e fora da escola influenciam, seja limitando, seja produzindo, um espaço mais democrático dentro da escola. O que se pretende ao pensar uma escola mais democrática, não é a criação de uma escola democrática ideal, mas sim, percebendo que as relações de poder atravessam a escola, poder construir uma escola que levando em consideração as relações.

**Palavras-chave:** Conselho de Classe Participativo; Ensino Médio Politécnico; Democracia; Relações de Poder.

## **LISTA DE SIGLAS**

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

SEDUC-RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>8</b>
<b>3. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1. O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO .....</b>	<b>13</b>
<b>4. O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PRÁTICA .....</b>	<b>16</b>
<b>5. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>19</b>
<b>5.1. O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO .....</b>	<b>19</b>
<b>5.2. 1ª CENA.....</b>	<b>21</b>
<b>5.3. 2ª CENA .....</b>	<b>21</b>
<b>5.4. 3ª CENA .....</b>	<b>22</b>
<b>5.5. 4ª CENA .....</b>	<b>22</b>
<b>5.6. 5ª CENA .....</b>	<b>23</b>
<b>6. POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES À DEMOCRACIA.....</b>	<b>24</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>29</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho surgiu a partir da minha inserção enquanto bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) – subprojeto Ciências Sociais e posteriormente como estagiário em uma Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Está dentro da escola durante a graduação propiciou diversas oportunidades de aprendizado e questionamentos para serem aprofundados ao longo da graduação e da prática no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio.

A partir da participação do cotidiano da escola foi possível vivenciar diversos espaços dentro do cotidiano escolar e, em especial, um espaço que particularmente chamou minha atenção: o Conselho de Classe Participativo. Espaço em que os alunos poderiam, conjuntamente com o corpo docente e diretivo da escola, discutir e avaliar o ensino ao longo do trimestre. Porém pude perceber que mesmo aparentando ser um espaço de abertura para que o aluno possa expor a sua opinião acerca dos temas vivenciados ao longo do trimestre, apesar disso os alunos em alguns casos se colocavam relutantes a darem a sua opinião, se sentirem a vontade de participar.

Essa situação me intrigou bastante e motivou a realizar este trabalho. Que fatores influenciam os educandos a se sentirem a vontade para participar deste espaço democrático? Afinal, que outras relações influenciam na participação do Conselho? Munido dessas inquietações é que fui atrás de embasamento teórico para tentar compreender o Conselho de Classe Participativo. Busca essa que se materializa neste trabalho de conclusão de curso. O percurso que realizei na tentativa de compreensão da dinâmica deste espaço dentro da escola será desenvolvido nos próximos capítulos deste trabalho.

Com o intuito de melhor entender este objeto se fez necessário compreender brevemente em que contexto está inserido a Educação brasileira e como a proposta do Ensino Médio se encaixa dentro dessa realidade.

Após essa contextualização, no capítulo seguinte, buscamos compreender qual a proposta da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Médio do Estado, e, mais especificamente, o que é o Conselho de Classe Participativo dentro desta proposta.

Porém somente entender a proposta, não se faz suficiente para entender o que acontece na prática neste espaço. Para isso foi necessário buscar as contribuições de Michel Foucault sobre relações de poder, e como elas se comportam no âmbito institucional como também no âmbito das microrrelações de poder que existem dentro da escola.

Munido desse aparato teórico vamos a descrição de como o Conselho de Classe se dá em uma Escola Estadual de Ensino Médio, a partir dessa inserção pude realizar diversas observações participantes, que me proporcionaram perceber como essas relações de poder se dão.

Após percorrer esse percurso podemos discutir de maneira um pouco mais aprofundada quais as possibilidades e limitações que o Conselho de Classe Participativo tem ao pensarmos uma escola mais democrática, onde os alunos se sintam à vontade de participar. O intuito aqui não é buscar uma escola democrática ideal, mas buscar compreender que o conceito de democracia está em disputa e que para se criar um espaço democrático e um *ethos* democrático se faz necessário pensar as relações de poder existentes dentro da escola e fora dela. Não na tentativa de eliminar essas relações de poder, mas pensar como a partir delas se criar um espaço mais democrático.

Antes de prosseguir se faz necessário compartilhar a mesma ressalva que faz Bourdieu (1982) na qual a pior das leituras que se pode fazer, em qualquer pesquisa sobre educação, é a leitura moralizante. Leitura está que à luz de comprovações dos fatos pesquisados em denúncias, ou seja, como produto de uma ação intencional por partes dos indivíduos ou grupos inseridos dentro da escola. O objetivo desta pesquisa em nenhum momento é de acusar e dizer como a escola tem que agir e que aquele professor é melhor que aquele outra, mas sim tentar compreender qual a dinâmica que existe dentro desse espaço.

## 2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil a educação vem sendo tema de inúmeros debates, seja no campo acadêmico ou, seja no campo político. Em todos esses espaços é salientado como a Educação é importante para a formação do cidadão. Porém nem sempre, na história do nosso país a educação foi considerada como um direito de todos, mas sempre esteve interessado em suprir as necessidades de uma elite, deixando uma parcela da população à parte deste direito.

Bomeny (2001) analisando os dados do início do século XX, nos mostra que a taxa de analfabetismo estava por volta de 76,4% e saltou para uma situação em que a alfabetização foi estendida à praticamente toda a população (16% de analfabetos em 1990). Esses dados mostram que nos últimos anos teve um maior envolvimento do Estado com a Educação e um reconhecimento desta como um direito de todos. Reconhecimento expresso pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que determina que o objetivo da Educação Básica é: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22)

Dados como os apresentados anteriormente são sintomáticos de uma política que não está voltada para a população. Porém, por mais que esse situação tenha melhorado, ainda há muito o que se fazer pela educação. O analfabetismo não deve ser a única estatística a ser considerada, pois mesmo com a expansão da Escola Básica ainda podemos perceber que uma grande parcela da população não permanece estudando por muito tempo. Em 1991, apenas 14% da população estudou 10 anos ou mais. (BOMENY, 2001) Assim não é somente com a universalização da Educação que podemos entender que o desafio está superado, outros fatores também precisam ser levados em conta.

Atualmente e nos voltando para o objeto de estudo deste trabalho, podemos perceber qual a situação da Educação para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo os dados levantados pela SEDUC-RS:

O Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC– Educacenso –Censo Escolar da Educação Básica 2010).

Ao mesmo tempo, constata-se altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio.

[...]

Consta também que 84.000 (14,7%) jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola (Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio PNAD/IBGE - 2009), e que o crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos. (SEDUC, 2011, p. 5)

Essa inadequação também fica clara, quando analisamos os dados apresentados por Azevedo e Reis (2013) em que entre os anos de 2002 e 2010 a porcentagem de alunos reprovados variou de 17,3% à 21,7% enquanto a porcentagem de alunos que abandonaram variou de 12,3% à 18%, sendo que somente no ano de 2011, a taxa de reprovação do Ensino Médio foi de 22,3% e a de abandono de 11,4%. Estes números demonstram uma realidade alarmante.

Não podemos pensar a educação e a expansão desta sem levar em consideração as desigualdades sociais em que este novo público da educação básica enfrenta diariamente. Além de que pensar a educação sem levar em consideração estas desigualdades sociais somente irá melhor proteger os privilégios daqueles que já são privilegiados socialmente:

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.. Assim, por exemplo, a "pedagogia" que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia "para o despertar" como diz Weber, visando a despertar os "dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como "primárias" (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como escolares", as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BOURDIEU, 2012, p. 53)

Assim, a crise, do que Bourdieu (2012) chama de escola de massa acontece quando este público começa a ser atendido pela escola. Uma vez que não tem a mesma herança cultural que os herdeiros da elite (a quem a escola estava voltada) faz com que se perceba uma crise, compreendida como uma "queda de nível" da escola básica. Assim a escola atribuí

aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de "dons" ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escolar e do sistema social, contribuí para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola "liberou", mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação. Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (BOURDIEU, 2012, p. 58-59)

Esta perspectiva, de que a educação sem levar em conta as desigualdades sociais e culturais do aluno ainda é muito forte. Segundo Paro (2011) o senso comum em educação ainda é muito difundido entre a população em geral, inclusive, pautando os discursos políticos, educadores escolares e até mesmo pesquisadores em Educação. Nesta concepção a educação é vista como o passar de conhecimentos, onde quem sabe tem a missão de transmitir o seu conhecimento a quem não sabe. Portanto, a preocupação é em melhor organizar estes conteúdos, de preferência indo do conteúdo mais simples para o mais complexo.

Essa concepção de educação é a que tem sido, em maior ou menor grau adotada pela escola básica há mais de cem anos. É verdadeiramente impressionante observar a monotonia dos discursos de autoridades e de educadores, que só sabem defender a importância da educação como transmissão de conhecimentos e veem o esforço pessoal dos educandos como o único recurso de que se dispõe para realizar essa educação. Dessa perspectiva, a função da escola se reduz a quase nada, já que seu papel se restringe ao de mera apresentadora, aos estudantes, de "conteúdos" que cabem a estes esforçar-se por apreender, jogando, assim, para o aluno a responsabilidade por seu aprendizado, e eximindo-se da função pedagógica de propiciar condições para que este queira aprender e se envolva, como sujeito, na construção de sua personalidade. Uma escola desse tipo precisa fazer muito pouco para parecer competente: basta esmerar-se em fiscalizar e selecionar. É o que a escola, em geral, tem tradicionalmente feito: fiscaliza o estudante para que ele se empenhe em "engolir" o mais eficientemente possível o "conteúdo" que lhe é apresentado, e seleciona, para ingressarem na escola ou nela permanecerem, apenas aqueles alunos que já trazem de fora as condições de aprendizado e aprendem apesar da escola. Aos demais ela impede a entrada - como faz prioritariamente a escola privada de hoje e como fazia a escola pública de antigamente - ou reprova e expulsa de seu interior - como sói fazer a maioria dos estabelecimentos de ensino básico com aqueles que não

conseguem aprender sem o auxílio de uma boa prática pedagógica. Nessa escola, a motivação para esforçar-se em aprender é sempre extrínscica ao estudo (o prêmio e o castigo), já que a escola não é capaz de fazer o ensino intrinsecamente motivador e desejável. (PARO, 2011, p. 24-25)

Essa escola que o somente se preocupa com a passagem de conhecimentos está intimamente ligada a estrutura da escola atual. Adequação essa que não considera o aluno enquanto sujeito da educação, esquece das desigualdades existentes anteriormente à escola. Que combina muito bem com uma escola hierarquizada que precisa das disciplinas estanques, em que a reprovação e a aprovação se faz necessária para culpabilizar esse aluno que não tem uma herança cultural condizente com o qual a escola espera. Em suma, uma educação “que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática, não precisa de uma estrutura democrática para se instalar.” (PARO, 2011, p. 24-25)

Assim,

ao se observar a secular estrutura de nossa escola básica, não se pode deixar de estranhar a permanência histórica desse estado de coisas, sem que se verifique nenhum intento mais concreto, em termos de políticas públicas, no sentido de transformar sua configuração com base nas necessidades pedagógicas, ou seja, de relacioná-la com a gestão do pedagógico. A reivindicação da melhoria do ensino quase nunca se relaciona com a necessidade de, pelo menos, atualizar de alguma forma essa estrutura hierarquica, que servia bem à velha escola (pretensamente) transmissora de conhecimentos, mas que pode não ser adequada a uma concepção de educação que se pretende democrática. (PARO, 2011, p. 31)

É dentro dessa realidade da educação brasileira, com seus avanços e entraves, que o Ensino Médio Politécnico vem a ser apresentado. Segundo Azevedo e Reis (2013), um dos objetivos que levaram a reestruturação do Ensino Médio é o histórico fracasso escolar que nessas últimas décadas está relacionado com a incapacidade da Escola Básica de acolher os alunos oriundos das classe populares que chegam à escola carregados das mais diferentes experiências e com uma bagagem cultural bastante diversa e rica. Essa falta de diálogo e de objetivos comuns entre os diferentes personagens (a escola, os professores, a família e os alunos) faz com que existam altos índices de rejeição à escola, responsabilização do professor; atribuição do fracasso escolar ao aluno e ao contexto familiar.

### 3. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O Ensino Médio Politécnico, está antes de mais nada ancorado na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), que, além de legislar sobre toda a Educação Nacional, também determina os objetivos para o Ensino Médio:

- I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

E também com o propósito de

construir uma nova cultura escolar baseada no trabalho coletivo, na gestão democrática, na flexibilização dos espaços-tempos, ou seja, é necessário um novo senso comum sobre o papel da escola. A escola como espaço de emancipação e inclusão pela aprendizagem. Uma escola que reconheça na não aprendizagem a não realização do seu objeto de trabalho. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 44-45)

A proposta da SEDUC (2011) busca um novo paradigma, no qual o Ensino Médio não seja simplesmente uma continuidade do ensino fundamental, mas sim a etapa final da Educação Básica. A base da proposta se dá sobre o conceito da politecnia, que é a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. O Ensino Médio Politécnico se constituiria enquanto um espaço que oportuniza a construção de projetos de vida pessoais e coletivos e garantindo a inserção social com cidadania. Assim,

o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. (SEDUC, 2011, p. 14-15)

Para garantir essas mudanças no Ensino Médio, mudanças que tragam para o ensino uma qualidade cidadã se faz necessário, segundo a SEDUC (2011), estar ancorada em três fatores: a valorização profissional (relacionado a questão salarial, de carreira e de formação inicial e continuada); reestruturação física e a reestruturação do currículo. Para que essa reorganização do Ensino Médio aconteça a prática democrática deve se realizar ao longo de todo o processo de implementação. Primeiramente levando esta discussão para a escola, depois para os municípios, para as regiões e entre as regiões para, finalmente, culminar em uma Conferência Estadual. Assim essa proposta seria contruída e aperfeiçoada coletivamente nos mais diferentes níveis da Rede Estadual de Ensino do Estado.

A proposta para o novo Ensino Médio Politécnico trouxe alguns princípios orientadores para poder cumprir aquilo a que se propõe, dentre eles estão: a relação parte-todo, reconhecimento de saberes, a relação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa. Para este trabalho vamos nos debruçar sobre somente um desses princípios orientadores, a avaliação emancipadora, pois este princípio está estreitamente relacionado ao Conselho de Classe Participativo. Porém se torna claro que para conseguir cumprir seus objetivos os princípios orientadores devem ser pensados como um todo.

### **3.1. O Conselho de Classe Participativo**

A escolha da avaliação emancipatória como um dos eixos desse novo Ensino Médio, reafirma

[...] a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos.

Práticas e decisões democráticas se legitimam na participação e se qualificam na reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório. (SEDUC, 2011, p. 19-20)

Segundo Paro (2011) a avaliação se dá em dois momentos. Primeiro, durante o processo, quando a avaliação se faz presente na medida em que para alcançar o objetivo se faz necessário uma avaliação constante, para que as atividades estejam conformes ao objetivo traçado. E segundo, avaliar o produto já pronto, para, com isso, averiguar a sua qualidade (se cumpriu o objetivo traçado. Ou seja, avaliação em processo e avaliação em produto.

Quando o produto é um objeto (um não sujeito) sua avaliação pode ser feita com total ou quase total independência em relação ao processo de produção. Isso não tem validade, entretanto, quando o produto não é um simples objeto, mas um sujeito, como é o caso do produto da educação. Neste caso, a avaliação do produto se torna extremamente problemática e só pode dar-se com relação a um número muito limitado de seus elementos constitutivos. (PARO, 2011, p.115)

A essência dessa mudança de paradigma está no acompanhamento do processo de aprendizagem, um método de avaliação contínuo, com o intuito de diagnosticar avanços e dificuldades e, assim, poder repensar práticas de ensino, buscando alternativas para a superação de dificuldades. Assim:

[...] essa avaliação prioriza a consciência crítica, a autocrítica, o autoconhecimento, investindo na autoria, no protagonismo e emancipação dos sujeitos. Viabiliza ao educando a apropriação de sua aprendizagem e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos, propiciando o replanejamento e reorientação de suas atividades. (FERREIRA, 2013, p. 201-202)

Essa nova prática de avaliação vem contrapor o paradigma atual em que a avaliação é utilizada com o intuito de mensurar e classificar e que se tornou um instrumento para excluir, estigmatizar, dominar. Contribuiu para que a escola desempenhasse o papel de responsável por um processo de “seleção natural”. Sendo utilizado por professores que não conseguem envolver seus alunos nas atividades pedagógicas, e “apelam” para medidas arbitrárias, ameaças e retaliações. Essa perspectiva de avaliação ainda está bastante presente, e cria uma mentalidade em que o objetivo do aluno se torna o passar de ano e ser aprovado e não a construção do conhecimento. Essa concepção também contribui para manter a reprodução de relações autoritárias que impedem que a escola se torne um espaço para a construção da cidadania (MOSNA, 2013).

Assim, o Ensino Médio Politécnico institui o Conselho de Classe Participativo como

[...] um espaço sistemático no qual professores e alunos se reúnem, antes da definição dos resultados parciais do trimestre ou finais, com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente.

É um espaço de discussão, de permanente construção dos processos de conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo, é instância do processo de gestão democrática. (SEDUC, 2012, p. 12)

Dentro dessa proposta podemos pensar o conselho de classe como um espaço de participação democrática onde os envolvidos nesse processo possam analisar os índices de

avaliação pensando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (DOS SANTOS, 2010). Assim sendo, o Conselho de Classe Participativo pode

[...] dinamizar a gestão pedagógica escolar. Esse tipo de relação que ocorre nos conselhos de classe envolvendo diversos profissionais da escola, propicia o desenvolvimento de um processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer da escola como um todo. A participação de alunos e pais é opcional, mas os alunos, de forma indireta, estão sempre presentes nas reuniões por meio de seus resultados e desempenhos. (DOS SANTOS, 2010, p. 309)

A participação dos diversos envolvidos no conselho de classe, acaba por tornar este espaço um excelente exercício participativo, proporcionando um diálogo entre os diferentes atores envolvidos no ato educativo e dando a possibilidade de juntos criarem alternativas e soluções para os percalços deste processo criando uma autonomia e um protagonismo dos alunos nesse processo (DOS SANTOS, 2010).

#### 4. O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PRÁTICA

O Ensino Médio Politécnico dá as escolas a autonomia para organizar a melhor maneira de implementar as mudanças aprovadas, assim podendo levar em conta as especificidades de cada localidade, abrindo o espaço para que a comunidade escolar possa debater a melhor forma de se implementar esse novo paradigma. Portanto toda e qualquer política pública e ou projeto que pense a educação também deve compreender a escola como um grupo social

[...] dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por contribuir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola. Observa-se aqui a importância do pensamento de Cândido, ao chamar a atenção para a necessidade de, ao considerar a estrutura total da escola, não deixar de ter presente essas relações derivadas de sua existência como grupo social. Disso decorre, por sua vez, a preocupação óbvia do estudioso da escola como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais deliberadamente instituídos. Estes elementos, embora nem sempre de forma previsível ou intencional - dada a autonomia relativa daquelas relações – não deixam de oferecer limites e, ao mesmo tempo, propiciar condições para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações sociais na escola. Para o investigador da realidade escolar, o importante é considerar que, muito embora essas práticas nem sempre sejam passíveis de antecipação no plano ideal, o fato de elas existirem torna possível examiná-las e procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação. (PARO, 2011, p.19-20)

Também Michel Foucault faz uma ressalva ao pensar as relações de poder e os aparelhos do Estado:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas me parece que, entre todas as condições que se deve reunir para não recomeçar a experiência soviética, para que o processo revolucionário não seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados (FOUCAULT, 1982, p. 149-150 apud RATTO, 2004, p. 21)

Mas afinal o que é poder? Para este autor a concepção sobre o poder é que este não é estático e também não é propriedade de alguém. Ele só se manifesta através de relações, e não somente em uma relação vertical entre dominantes e dominado, mas também vem de baixo,

uma relação microfísica do poder. Atuando em todos os momentos e sobre cada um de nós, sendo as relações de poder imanentes às relações sociais (RATTO, 2004, p. 21)

Em Foucault, o poder não é enfocado como uma propriedade ou como algo estático. O poder manifesta-se sob a forma de relações, movidas por forças desiguais, marcadas – por sua vez – pela mobilidade e pelo múltiplo direcionamento em que atuam. O que importa é a análise em torno de como tais relações se estabelecem nos corpos, concretamente, fisicamente, em cada momento histórico que se enfoque. Não se trata, portanto, de imaginar que sejam distribuídas de modo homogêneo e vertical por todo corpo social, a partir da reprodução de grandes estruturas de dominação em direção às bases. Quando é possível visualizá-las em formas binárias e excludentes do tipo “excluídos e incluídos” ou do tipo “dominadores e dominados”, estes ocorrem como efeitos, não como núcleo que move as relações de poder; efeitos sustentados pelo jogo de forças que ocorre desde “baixo” e sustenta efeitos de conjunto.

Para Foucault, o poder não é algo que um indivíduo, um grupo ou uma classe social possuem em uma direção unidimensional, fixa e definida de uma vez por todas, a partir de certos atributos socialmente legitimados que lhes confirmam essa força. O poder é sempre uma relação, exercida multifacetadamente, em várias dimensões, muitas vezes sutis, que não o colocam imediatamente visível à percepção dos indivíduos. (RATTO, 2004, p. 19)

É comum termos uma concepção de poder que enfoque somente seu caráter repressivo porém também se faz necessário levar em conta o seu caráter produtor.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1982, p.7-8 *apud* RATTO, 2004, p. 19)

Dois aspectos dessa concepção de poder é a de que juntamente com a relação de poder é produzido tanto resistências quanto saberes. As resistências podem surgir tanto na forma de grandes revoluções ou mesmo quando visualizamos o outro do poder. Essa resistência se produz com múltiplos focos que não necessariamente precisam ter coerência ou identidades fixas. (RATTO, 2004)

Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1999b, p. 91; grifo no original *apud* RATTO, 2004, p. 21)

O segundo aspecto que não é extrínseco às relações de poder são os saberes. Muitas vezes acreditamos que o saber ou a verdade se coloca em oposição ao poder, tendo o conhecimento uma função libertadora em relação ao poder, sendo uma ferramenta de melhoria da realidade e denúncia sobre as injustiças do mundo. O que Foucault tenta demonstrar é que não há exterioridade entre saber e poder.

[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1977, p.30 *apud* RATTO, 2004, p. 22)

## 5. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Essas observações acerca do que Foucault diz sobre as relações de poder e de saber são fundamentais para tentar entender como que na prática, no chão da escola, se dá o Conselho de Classe Participativo. Assim a escolha da observação participante para tentar a

problematização do mesmo busca revelar ambigüidades e contradições no cotidiano da micropolítica escolar, sendo que o poder, no aparente contexto da gestão democrática na escola, é exercido por uma minoria ou por uma liderança que, ainda que se mantenha predominantemente sob a lógica da administração hierárquica e centralizada, apóia-se e usa o discurso da gestão democrática da educação para legitimar projetos e interesses e, principalmente, para manter-se como grupo no poder na instituição escolar. (GOMES, 2009, p. 85)

Assim, a observação participante se deu no intuito de perceber estas nuances que existem, e para poder perceber como as relações de poder se dão na construção de uma espaço mais democrático. Assim para embasar essa metodologia de pesquisa se faz importante trazer as observações de Gilberto Velho (1978) de que muitas vezes o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas que não é necessariamente conhecido. Do mesmo modo, por mais que

dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. (VELHO, 1978, p. 40)

E através dessas observações tentar perceber afinal como que um espaço pretensamente democrático está permeado de relações de poder que não necessariamente foram previstas pelo Ensino Médio Politécnico

[...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibição, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em uma determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1979, p. 75 *apud* GOMES, 2009, p. 86)

### 5.1. O Conselho de Classe Participativo

É importante para se analisar o Conselho Participativo na prática levar em conta que essas diferentes concepções de democracia estão em jogo. Na escola na qual fiz a observação

participante a dinâmica para a realização do Conselho de Classe Participativo ocorre em duas etapas.

Em um primeiro momento a turma se reúne com o representante da Coordenação Pedagógica ou da Direção e o professor conselheiro (eleito pela turma no início do ano letivo). Nesta etapa os alunos em conjunto tem que responder a um questionário com as seguintes perguntas: perfil da turma; dificuldades pedagógicas encontradas; propostas de solução; atividades significativas do trimestre; expectativas para o próximo trimestre. Para preencher o questionário eles tem que discutir e chegar em um consenso do que deve ser escrito no questionário. Ao final da discussão a Coordenação Pedagógica leva o questionário para ser devolvido aos representantes da turma no dia do Conselho de Classe Participativo.

Em um segundo momento é que ocorre o Conselho de Classe Participativo, onde toda a turma e todos os professores, além da Coordenação Pedagógica e da Direção estão presentes para a discussão acerca da turma. O início do Conselho se dá com a leitura do questionário, preenchido anteriormente, pelos representantes da turma. Após essa primeira parte, cada um dos professores dá o seu parecer sobre a turma e sobre a avaliação que eles fizeram do trimestre, o último professor a falar é o professor conselheiro. Após todas as falas se abre espaço para que os alunos coloquem mais alguma coisa que não tenha sido falada ou que queira se pronunciar sobre algo que foi falado durante o conselho. Ao final, a Direção ou a Coordenação Pedagógica fazem uma fala de encerramento com recomendações para o próximo trimestre.

Essa descrição dos procedimentos adotados pela escola para um Conselho de Classe Participativo, acaba por esconder os detalhes que permeiam e que podem ocorrer dentro de todas relações de poder que existem no espaço escolar.

É importante ressaltar que a proposta do Ensino Médio Politécnico está cercada de polêmicas e críticas, muitas deles feitas durante a greve dos professores de 2013 e também reproduzidas pelos professores da escola. Dentre as críticas estão: a falta de debate desta proposta junto aos professores, a falta de orientação e capacitação da SEDUC para a implementação da proposta nas escolas, tempo muito curto para implementação e o aumento da carga de trabalho por parte dos professores sem o devido reconhecimento salarial para categoria.

O que os professores criticam, como o que eles consideram trabalho a mais, está no cerne do Conselho de Classe Participativo, pois a implementação se deu principalmente através da mudança nos paradigmas de avaliação. Assim agora os professores teriam que ao invés de dar notas aos alunos, dar conceitos. E esses conceitos deveriam ser construídos por áreas e não em cada disciplina e para justificar cada um dos conceitos seria necessário construir um parecer

sobre o aluno. Muitos professores na escola, reclamaram, uma vez que não estão acostumados a trabalhar com conceitos e muito menos em conjunto, sendo necessário muitas reuniões para que os resultados dos alunos fosse construído. Inclusive muitos professores que concordam com os pressupostos do Ensino Médio Politécnico acabam por criticá-lo, pela maneira como ele foi imposto. Esse é só um exemplo de uma das relações possíveis, no caso de resistência, que esta proposta da SEDUC está se relacionando.

Para tentar melhor representar outras relações de poder que ocorreram nesses espaços resolvi selecionar algumas cenas que permitem aprofundar a percepção de como essas microrrelações de poder se dão dentro do espaço escolar.

## **5.2. 1ª Cena**

A primeira cena ocorreu na reunião da turma com a Coordenação Pedagógica para o preenchimento do questionário de avaliação da turma ao longo do trimestre. Neste espaço, o professor conselheiro cede um dos seus períodos para que a coordenadora pedagógica possa aplicar o questionário para a turma. Para este momento a sala é disposta em círculo. Em um primeiro momento a coordenadora entrega o questionário para as representantes da turma, pois elas que irão preencher o questionário é explicado que o intuito desse espaço é que a turma consiga discutir o que está sendo proposto e tente chegar em um consenso do que deve ser preenchido nesta folha.

Neste momento de se colocar em pauta o que deveria ir para o questionário para posteriormente ser falado no Conselho de Classe Participativo, surgiu o relato de alguns alunos que tiveram problemas de relacionamento com uma professora específica, mas que por medo de retaliações eles não quiseram colocar essas reclamações no questionário. Para esses alunos falar em Conselho não faria com que a professora mudasse, ou tentasse resolver o problema criado de outra forma, uma vez que este conflito já estava posto entre os alunos e a professora. O momento em que os alunos falariam algo com a professora seria somente ao final do ano, quando já estivessem se formando.

## **5.3. 2ª Cena**

A segunda cena ocorreu no Conselho Participativo. Uma turma ao ler seu questionário, reclamou da explicação de um professor que recém havia entrado na escola. Em um primeiro

momento ele se colocou na defensiva e argumentou que as reclamações da turma era porque ainda não estavam habituados a sua maneira de ensino, e que aos poucos iriam se acostumar.

No prosseguimento do Conselho de Classe Participativo, após algumas falas de outros professores, este professor mudou a sua postura. Percebendo que a turma era muito elogiada pelos outros professores se colocou a disposição da turma para que eles conversassem e, assim, tentar de alguma maneira tornar as aulas mais proveitosas para essa turma. Esta situação ocorreu em um conselho do primeiro trimestre. No trimestre posterior a mesma turma relatou que após as conversas as aulas melhoraram bastante e os problemas constatados anteriormente tinham acabados.

#### **5.4. 3ª Cena**

A terceira cena também ocorreu em um Conselho. Neste espaço uma turma colocou em seu questionário críticas a maneira como uma professora lidou com os problemas entre ela e a turma. Porém esta professora não estava presente durante este Conselho, e, por causa disso, outra professora veio em defesa desta. Assim, ela fez com que os alunos não falassem mais sobre isso ali, e, aconselhou que eles conversassem com a professora para resolver. Alguns alunos protestaram mas também não quiserem insistir muito. Interessante foi conseguir ouvir alguns sussurros entre os alunos comentando que esta tentativa de resolver o problema já havia sido tentada e que não tinha dado certo. Assim esse assunto acabou não sendo mais comentado ao longo do Conselho.

Após ter acabado o Conselho e todos os alunos e professores terem saído para o intervalo, a coordenadora pedagógica começou a reclamar que o Conselho de Classe Participativo com professores tendo essa postura perdia todo o seu sentido.

#### **5.5. 4ª Cena**

A quarta cena, não é necessariamente uma cena, mas uma postura recorrente ao longo de vários Conselhos de Classe Participativo. Na leitura do questionário, quando os representantes de turma liam o tópico dificuldades pedagógicas, o discurso de que a turma falava demais, muita gente chegava atrasado ou de irresponsabilidade. Também o discurso de que as propostas de solução para a turma era acabar com esses problemas. A percepção que me ficou dessas falas e que os alunos sabiam exatamente o que os professores queriam ouvir, por isso faziam questão de colocá-las, uma vez que com isso arrancavam alguns elogios.

Quando ouviam essas falas, os professores elogiavam a turma por sua maturidade em reconhecer os seus problemas e que esperavam agora que a turma melhorasse no próximo trimestre. Esse elogio se fazia presente na fala da maioria dos professores.

### **5.6. 5ª Cena**

A quinta cena ocorreu fora do espaço do Conselho de Classe Participativo, e está aqui para demonstrar que para pensar um espaço específico se faz necessário pensar em todas as relações que estão envolvidos ao redor deste espaço pontual. É um lugar que merece atenção, pois é lá que os professores trocam informações é a Sala dos Professores. Entre um cafezinho e outro, há muita relação de poder em jogo, seja entre os próprios professores, seja destes para com os alunos.

A cena se passou entre um professor e a coordenadora pedagógica, antes dela entrar na turma para tratar do questionário do Conselho de Classe Participativo. Nessa conversa o professor estava reclamando que uma turma não estava sendo parceira entre eles, pois alguns alunos faltaram a aula e o professor abriu a possibilidade de eles entregarem o trabalho na semana seguinte. A turma rejeitou a proposta. Ao explicar essa cena para a coordenadora o professor perguntou se ela já havia entrado na turma para fazer o questionário. Com a negativa dela, ele recomendou: “caso eles digam que são uma turma unida e parceira, já diz pra eles que tu sabe que eles não são por causa desse exemplo.

Ao descrever essas cenas, meu intuito é perceber as relações de poder em que a implementação do Ensino Médio Politécnico está inserida e como somente levando em consideração essas relações para que na prática possamos ter um espaço que não ignore essas relações, mas que tomando consciência destas possa tornar esse espaço mais democrático.

## 6. POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES À DEMOCRACIA

A proposta do Ensino Médio Politécnico, com o objetivos de “democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.” (SEDUC, 2011, p. 3).

É interessante perceber que “[...] a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendida e incorporada à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial”. (FERREIRA *apud* GOMES, 2009, p. 84). Mas afinal que democracia é esta que se quer implementar nas escolas?

Mesmo havendo um consenso em torno da democracia enquanto forma de organização este é um conceito histórico, contruído em diferentes contextos sociais e, portanto, pode ter

significados distintos e inclusive antagônicos. Também pode ter uma abordagem mais filosofia, o “deve ser”, juízos de valor acerca de determinada(s) possibilidade(s), e também uma abordagem científica, o “como é”, como se realiza empiricamente. Na vida política, estes significados cruzam-se, estão mesclados e tensionam-se ainda que se possa falar de uma tendência ou característica dominante. Nos contextos sociais, vão estar em presença simultânea e contraditória essas “diferentes democracias”. É, portanto, práxis, teoria(s) encarnada(s) nas relações sociais. (MEDEIROS, 2009, p. 30)

Segundo Santos (2002) existe uma concepção hegemônica de democracia (a democracia liberal) que tem tolhido as possibilidades de experiências democráticas, sendo o seu objetivo principal o uso da democracia enquanto um meio de dar legitimidade a formação de governos, através das eleições. Porém este modelo não consegue responder as questões: será que as eleições esgotam os procedimentos de autorização por parte dos cidadãos? O sistema de representação consegue dar conta da representação das diferenças? Assim, esse modelo hegemônico não consegue dar conta de uma prestação de contas sistemática e também não consegue dinamizar a gestão pública e, muito menos, representar os diferentes grupos identitários existentes na sociedade (e na escola). Portanto a busca de um modelo de democracia não-hegemônica se ancora na busca por novas formas de participação política, dando ênfase na criação de uma “nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isso é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia.” (SANTOS, 2002, p. 51). A Escola, dentro dessa concepção, busca uma outra democracia pode ter um papel fundamental, pois

[...] atua singularmente na produção e reprodução da ordem cultural, social e econômica, formando gerações na lógica dominante, mas sem deixar de estar permeada pelos conflitos, “pontos cegos” e contradições inerentes à(s) ordem(ns) estabelecida(s), tornando-se arena de disputa entre reprodução e transformação. (MEDEIROS, 2009, p. 18)

Assim a escola pode se tornar um espaço para oportunizar experiências democráticas e criar alunos com uma conscientização a cerca do seu papel enquanto cidadão, assim a democracia participativa possibilita a criação de espaços

[...] de mediação da convivência humana, que promova mais igualdade e justiça, em todos os campos sociais, que assegure um patamar razoável de desfrute de direitos e acesso a bens sociais e materiais por todas as pessoas. A escola é uma instituição privilegiada na construção desse novo sentido. (MEDEIROS, 2009, p. 32)

Para que ocorra essa mudança se faz necessária, segundo Medeiros (2009) a transformação do aluno percebido enquanto um objeto de sua formação para uma concepção de aluno enquanto sujeito de sua formação, coprodutores de saberes e fazeres da escola. Assim a participação do aluno na gestão da escola se torna condição de aprendizagem. Por isso que uma cultura participativa deve ser intencionalmente planejada, refletida e geradora de novas soluções para superar práticas tradicionais e autoritárias. Sendo necessário que se afirme princípios e estratégias de ação, pois a participação não deve ser vista como um ritual limitado a momentos específicos mas deve ser operado permanentemente, o que demanda comprometimento e abertura para alterar as relações de poder, criando zonas de negociação. Com isso, “a lógica de participação deve orientar a escola no seu conjunto, recobrando a definição e execução de políticas, passando pelo ambiente físico e social, pelo modo de trabalho e organização das tarefas, desde a gestão mais ampla até a gestão de sala-de-aula.”(MEDEIROS, 2009, p. 54)

Essas cinco cenas descritas no capítulo anterior demonstram como há outras relações de poder que influenciam esse espaço que em um primeiro momento aparenta ser democrático, mas que está permeado por outras relações de poder que, se, também não forem democratizadas, não passarão de práticas democráticas vazias de sentido. Temos que levar em conta, portanto

[...] a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder (...) se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos. (MOUFFE *apud* MARQUES, 2008, p.62)

O que está em jogo não é uma teoria universal sobre a escola verdadeiramente democrática, mas criar um *ethos* democrático que tem a ver com a mobilização de paixões, multiplicação de práticas, instituições e jogos de linguagem que provêm à possibilidade de sujeitos democráticos e formas de democracia. (MARQUES, 2008, p. 66) Assim, buscando diferentes possibilidades e vivências democráticas, pois a criação desse *ethos* democrático é

processual e permanente. Ou seja, quanto maior o número de vivências democráticas, maior será a possibilidade de inclusão e de uma emancipação social.

Por isso é fundamental que haja uma

[...]orientação da escola na formação para a convivência democrática, ou seja, ter a democracia como conteúdo e fundamento da vida coletiva no seu interior, bem como em formar crianças e jovens para a vida democrática na sociedade mais ampla. Como face da mesma moeda ou nuances desse mesmo “conteúdo”, a educação para a política e cidadania não é algo que se produz naturalmente, mas deve compor intencionalmente os processos de ensino-aprendizagem. (MEDEIROS, 2009, p. 51)

Assim, é possível perceber que o Ensino Médio Politécnico Tem uma potencialidade muito grande para conseguir reverter os dados de abandono e reprovação, dando um sentido para a Escola, tornando está ligada e voltada para o mundo do trabalho. Porém essa mudança não se dará com a implementação de todas as propostas institucionais, mas também através de uma mudança de postura do corpo docente das escolas, pois somente através de uma mudança institucional esses espaços vão carecer de um sentido.

E, para isso, fica claro a pertinência das críticas do CPERS e dos professores da escola, uma vez que sem a devida discussão com a classe a implementação do Ensino Médio Politécnico não estará completa. Parte da identificação dos professores com o projeto para que este possa ser implementado em todo o seu sentido. A mudança não pode ser somente estrutural, mas também tem que vir acompanhada de uma nova postura pedagógica. Postura que só pode ser modificada através de extensas discussões com a classe e com a devida formação continuada para os professores.

As condições materiais dos professores também são um fator que não pode ser ignorado, pois uma escola mais democrática demanda um maior envolvimento por parte do seu corpo docente. Enquanto os professores não tiverem um salário condizente e condições de trabalho boas é que os professores poderão se dedicar a docência de maneira mais qualificada.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressalva que trouxe no início desse texto, de Pierre Bourdieu (1982), é importante para voltar a pensar no que este estudo se propôs, de tentar melhor entender como se dão as relações de poder no Conselho de Classe Participativo. Aqui o intuito não é acusar e tentar moralizar a escola em busca de um modelo ideal de escola democrática, mas sim de compreender como as relações de poder dentro da escola influenciam na construção de um espaço mais democrático.

Assim sendo, compreender como funciona as relações de poder dentro da instituição escolar se faz relevante para, como chamou Paulo Freire (1987), buscar uma *práxis* libertadora por parte do professor. Ou seja, em uma reação dialética com a realidade vivenciada, refletir a sua prática para redescobrir, com isso, novas práticas que possam permitir uma educação mais democrática.

O Ensino Médio Politécnico foi implementado pelo governo em 2011, com a troca de governo no ano de 2015, ainda não sabemos que rumo a educação do Estado irá tomar para os próximos anos. Até o momento muito pouco coisa foi proposta, ou seja, o Ensino Médio Politécnico ainda está em vigor. O futuro ainda é incerto, mas o que é certo é que em um espaço tão curto de tempo é difícil de compreender as potencialidades desse novo paradigma, pois ele está em constante construção nas escolas. As críticas feitas a ele pelo CPERS e pelos professores são muitos pertinentes e acabam por deixar em aberto como cada escola se adaptou a esse Ensino Médio, pois, afinal, há certa autonomia. Se tivesse uma melhora das condições materiais dos professores e uma formação continuada que realmente preparasse os professores para se adaptarem a esse novo paradigma acredito que as críticas seriam menores.

Assim o processo de tornar a escola mais democrática ainda está em construção e deve ser entendido dentro da dinâmica das relações de poder e mesmo com

[...] a apresentação de algumas problematizações a esse processo, que de maneira alguma pretendem desvalorizá-lo ou desconsiderá-lo, permitem, na minha visão, sustentar a hipótese que já apresentei anteriormente, qual seja, a de que estes mecanismos gerais que influenciam ou querem determinar um funcionamento democrático, muitas vezes são esvaziados ou despotencializados de sentido pela escola. [...] Creio (ou tenho a esperança) que também situações extremamente positivas são vivenciadas nos espaços escolares, que reconstruem e enchem de significado esse ideal de democratização educacional. (MEDEIROS, 2009, p. 106)

Me somo na crença e na esperança que mesmo com uma realidade tão caótica e cheia de críticas a escola ainda tem espaços para vivências extremamente positivas e que estejam realmente preocupadas com uma educação que não esteja somente preocupada em reproduzir

os valores da sociedade atual, mas também uma construção de um corpo discente crítico que possa compreender a sua realidade e ter um posicionamento mais crítico.

Nesta perspectiva, vejo como fundamenta a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio. Pois disciplinas como essas tem como dever buscar a construção e formação desse cidadão que não estará no mundo como mero passageiro, mas que se tornará sujeito da sua história.

## 8. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: Sociologia de um Indisciplinado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. Cap. 2. p. 39-64

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982. 238 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Leis e Decretos. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

DOS SANTOS, Almir Paulo. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. **Roteiro**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 299-318, ago. 2010. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/235>>. Acessado em: 17 Set. 2013.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 187-206.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Alfredo Macedo. O discurso da gestão escolar democrática : o Conselho Escolar em foco. **Educação & realidade**. Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), vol. 34, n. 1), p. 83-102, jan./abr. 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 55-78. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Acessado em 19 nov. 2013.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Sentidos da Democracia na Escola**: um estudo sobre concepções e vivências. Porto Alegre, 209. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em na Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do Ensino**

**Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 219-239.

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

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livro de Ocorrência:** Disciplina, Normalização e Subjetivação. 2004. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia:** Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** – 2011-2014. Outubro/Novembro de 2011. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1). Acessado em: 30 de nov. de 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico - Parecer CEED nº 310/2012 (1ª parte).** Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1). Acessado em: 08 de nov. de 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica:** Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 36-46.