

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.002

## **CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Maria Magda Vaz de Oliveira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho, uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, defendida por Maria Magda Vaz de Oliveira na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2022, investiga o Conselho de Classe e Série (CCS) como espaço de formação docente, para além de sua configuração burocrática que é motivada pela observação de que importantes instrumentos de aprendizagem e reflexão coletiva na educação, como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e os Conselhos de Classe e Série, frequentemente são burocratizados, distanciando-se de seu objetivo primordial de propiciar reflexão e construção coletiva de conhecimento. A autora contextualiza sua motivação pessoal e profissional, oriunda de sua trajetória como aluna e diretora na rede pública de ensino, percebendo a crise na educação brasileira e a necessidade de uma gestão escolar mais democrática. O objetivo geral da dissertação é apreender os processos necessários para a constituição de um CCS na Rede Estadual de Educação, a fim de avaliar suas condições e possibilidades de ser um espaço de formação docente. Como objetivos específicos, busca conhecer historicamente a caracterização da atividade do CCS; reconhecer seus atores e papéis; e identificar a aplicação da legislação que o regulamenta. O estudo adota a Psicologia Sócio-histórica,

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: [fcapre@yahoo.com.br](mailto:fcapre@yahoo.com.br).

com destaque para a produção vygotskyana, especialmente seus conceitos sobre os processos educacionais e de aprendizagem, notadamente a categoria da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). A escolha de “iminente” em vez de “proximal” ou “imediata” ressalta a ideia de movimento e não linearidade no desenvolvimento. Paralelamente, a pesquisa utiliza referencial teórico sobre a implementação do CCS no Brasil e sua inserção nos mecanismos de Gestão Democrática escolar. A metodologia emprega a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de informações, realizada com um professor da Rede Estadual e Municipal de São Paulo, e a Análise de Prosa para interpretação dos dados coletados.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Formação Docente; Escuta ativa.

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de extrema importância na sociedade. Ter lugar para todos nesse local privilegiado – ricos, pobres, negros, pessoas com diferentes deficiências e necessidades especiais – foi um importante ganho histórico recente, e mais recente ainda foi a ideia de que todos, além de participarem desse lugar de formação, deveriam construir sua estrutura pedagógica à base de debates e discussões, dando início à construção do aporte teórico que culminaria no que denominamos, atualmente, como Gestão Democrática. No Brasil, em 1988, entendeu-se que a formação dos alunos deveria se dar, também, sob o ponto de vista reflexivo, formando cidadãos críticos. Entre os esforços para que a escola se constituísse como esse espaço, iniciou-se a construção de uma gestão democrática, colocando, no seio da escola, vários instrumentos e recursos de validação desse conceito, tais como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), Conselhos Deliberativos, Dinheiro Direto na Escola, entre outros. No entanto, esses instrumentos foram sendo burocratizados, não servindo, assim, a seu objetivo primordial, que era o de propiciar, na escola, momentos de reflexão e construção coletiva desse ambiente de aprendizagem, tanto na questão pedagógica quanto na utilização dos recursos públicos.

Com base nessas premissas, caracterizamos, neste estudo, tanto as mudanças e suas implicações referentes ao Conselho de Classe e Série como um instrumento de promoção para a devida instalação de uma Gestão Democrática. Sinalizamos, também, algumas situações e necessidades da sociedade que justificam a importância de a escola promover uma educação pautada em uma gestão democrática. Entende-se que a Gestão Democrática ultrapassa o envolvimento, pois demanda comprometimento, por parte dos pais, dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica, da direção escolar, bem como de todas as instâncias colegiadas, em participarem coletivamente das tomadas de decisões e contribuir para a promoção de um ensino de melhor qualidade e maior

equidade. Essa iniciativa conta com amparo legal, porém, na prática, há necessidade de uma nova dinâmica do Conselho de Classe e Série em assegurar as devidas participações, sendo ele um espaço próprio para fortalecer o trabalho coletivo e propiciar inovações. O sistema escolar ainda mantém resquícios do sistema seletivo e reprodutor, tão combatido em 1980, embora de forma camuflada. As teorias educacionais da década da redemocratização escolar não se efetivaram devidamente. A obrigatoriedade de manter a criança na escola, mediante programas sociais, tais como o Bolsa Família, fez com que o Estado resolvesse parte do problema educacional brasileiro. Neste contexto, o Conselho de Classe e Série representa a oportunidade de estar vinculado ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico, além de colaborar para a avaliação e a devida recondução do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) alertam que são bem evidentes as características organizacionais que podem contribuir no contexto escolar, porém, há que se levar em consideração as particularidades de cada escola.

Na concepção de Paro (1995), desenvolver ações pedagógicas de qualidade se constitui na prioridade máxima da escola. Darlen (2004 apud Veiga, 2009) nos ajuda a entender, ainda, que a diferença entre o Conselho de Classe e Série e as demais instâncias colegiadas se traduz em suas principais características que possui: o CCS garante a participação direta de todos os docentes que ministram disciplinas na série e/ou turma envolvida no processo de análise e considera a avaliação como foco para empreender a discussão do processo didático no âmbito ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Entretanto, de acordo com pesquisas de diversos autores, tais como Camacho (2010), Dalben (2004), Rodrigues (2010), para citar os mais recentes, pode-se observar que a maioria das escolas não utiliza esse instrumento para avaliar o rendimento dos alunos e transforma o colegiado em uma avaliação nos moldes burocráticos, sem muitos critérios pedagógicos. Essas colocações deixam claro que o Conselho de Classe e Série não vem sendo utilizado para as discussões referentes às dificuldades, às diferenças de posicionamento, ficando sem-

pre no âmbito do individual. As normas estabelecidas em lei atribuem ao Conselho de Classe a responsabilidade pelas atividades referentes ao processo educativo que serão pauta para desenvolver um critério de avaliação, cujo ideal está em avaliar o trabalho de aprendizagem realizado no seu todo, e não como um ato isolado.

Embora haja muitos questionamentos, o Conselho de Classe realizado nas escolas se configura, frequentemente, como uma reunião dos professores que discutem o processo educativo com base em suas concepções como detentores do saber. Esse critério nunca convenceu a ninguém, até mesmo alguns professores criticavam que se apontavam problemas, procuravam-se culpados, os quais nunca eram de fato encontrados e a vítima era o aluno e a família. Ficando a escola e os professores totalmente isentos de qualquer responsabilidade. Neste cenário, havia um padrão de eficiência instituído de aluno ideal, aos quais os professores eram mais solícitos, quando, na verdade, deveriam cumprir seu papel de atender a todos os alunos de forma igual, considerando as individualidades de cada um. Os professores, em sua grande maioria, sequer conheciam seus alunos e seus estilos de vida. Para que haja uma visão da avaliação da aprendizagem e do processo educativo, faz-se necessária a presença de todos os envolvidos, de modo que, por intermédio de diálogos e confronto de ideias, possa-se avaliar com mais nitidez o caminho percorrido, estabelecer uma avaliação dos problemas encontrados e desenvolver proposições para sua resolução.

Dentre todas as funções exercidas pela escola, cabe a ela pensar um processo de inovação que permita as modificações na qualidade de ensino. Para isso, a reestruturação de Conselho de Classe e Série se faz necessária. Dessa forma, é possível atender à função social da escola, pautada no diálogo e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal reestruturação confere à criança, portanto, oportunidades de vivências e experiências que colaborem com o seu aprendizado. Assim, os objetivos que se pretendem alcançar ao longo desta pesquisa e que o leitor deve usar como guia para sua leitura são:

### **OBJETIVO GERAL:**

- Apreender os processos de construção e funcionamento do Conselho de Classe e Série de uma escola da Rede Estadual de Educação, a fim de compreender se este pode ser um espaço de formação docente, para além de um espaço burocrático. O sujeito entrevistado foi um professor que acumula cargo nas redes estadual e municipal da cidade São Paulo e que do seu lugar de fala nos faz refletir sobre a potência formadora do CCS e como tem sido realizado.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conhecer, historicamente, como se caracteriza a atividade do Conselho de Classe e Série;
- Identificar os atores e seus papéis no Conselho de Classe e Série;
- Identificar como se dá a aplicação da legislação que regulamenta Conselho de Classe e Série.

A legislação brasileira conta com bom amparo legal para as práticas educacionais em nosso país, tanto para os critérios de formação e atividade docente quanto para garantir o acesso de todos à Educação. Contudo, na realidade das escolas, isso nem sempre se concretiza de fato. Questões como educação inclusiva, por exemplo, acabam ficando apenas em uma matrícula compulsória. A questão da democratização na educação surge em consequência das lutas de educadores e dos movimentos sociais, os quais se organizaram em defesa de um projeto de educação pública democrática e de qualidade. Muitas foram as discussões sobre a nomenclatura desse colegiado, principalmente em 2014, quando iniciou-se a discussão sobre a reorganização do ensino com a implementação do ensino de nove anos. Na Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014, aparece descrito: Conselho de Classe/Ano/Série/Ciclo. Tal nomenclatura

se referia ao fato de ser um momento de transição, quando ainda era utilizado o termo “Série”, apesar de algumas escolas usarem o termo “Ano” para referirem-se ao mesmo segmento. Atualmente, de acordo com o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo) e o Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas, o termo usado é Conselho de Classe/Série. Classes refere-se aos Anos Iniciais e Finais e Série ao Ensino Médio (Udemo, s.d.; Conselho, s.d.).

Do ponto de vista específico de gestão escolar, tem-se que ela visa promover a organização e estabelecer as condições materiais e humanas, de forma a garantir a eficácia no processo ensino-aprendizagem, tornando os alunos aptos a enfrentarem, de forma adequada, os desafios da sociedade e suas complexidades. Dessa forma, temos que Gestão é uma atividade que requer uma estratégia de ação que estipule formas e mecanismos técnico-administrativos, a fim de que se atinjam os objetivos estipulados. A gestão escolar deve adotar o princípio da gestão democrática, promovendo a inclusão de toda a comunidade escolar, com o propósito de assegurar uma gestão dinâmica tanto para o sistema de ensino em si como de coordenação da escola em específico, conforme garante Lück (2007). Assim, uma vez estabelecido que gestão escolar não se restringe a uma atividade burocrático-administrativa, embora a inclua, têm-se que é uma atividade que envolve articulação de coordenação e metas, que vincula o gestor à Gestão Pedagógica da Escola.

Para que se empreenda uma Gestão Democrática, faz-se necessário apresentar uma breve trajetória das condições políticas, econômicas e sociais que culminaram na implantação de uma legislação democrática, fortalecendo a participação da comunidade na gestão escolar. Segundo Russo (2004), os princípios da gestão democrática ganham corpo, tanto na teoria quanto nos espaços escolares, a partir da metade da década de 1980, em função das críticas às antigas ideias, levando, então, o enfoque para o estudo do trabalho coletivo e da participação da comunidade na gestão escolar. O mundo contemporâneo apresenta diversos desafios, que nos fazem questionar se ainda há necessidade da atuação vertical e

hierárquica de algumas entidades educacionais. Acredita-se que medidas horizontais possibilitem um trabalho em equipe, com maior riqueza de informações, com uma justa divisão de responsabilidades e tomada de decisões democrática, envolvendo a participação de diferentes setores da sociedade.

Quando se colocam as decisões democraticamente discutidas por todo o efetivo da escola, entende-se que o processo é participativo, tendo na figura do gestor escolar o exercício do princípio da autonomia, com a função de estar mais próximo de toda a comunidade educativa e de todos os órgãos ligados à escola. Edgar Morin (2003) acredita que a escola, dentro do processo democrático e participativo, ofereça uma educação que elimine a disfunção entre as culturas (científica e humanidades), além de uma capacitação para o enfrentamento dos complexos desafios da vida cotidiana, social, nessa era de globalização (Morin, 2003). Entende-se, assim, que uma gestão escolar participativa requer caminhos que contemplem as necessidades da comunidade, permitam o desenvolvimento de talentos e procurem resolver as demandas de várias naturezas. É dessa forma que ocorre a descentralização em todas as camadas e, conseqüentemente, a resolução dos problemas. A autonomia escolar no Brasil, apesar de ter seu início na década de 1980, ganha fôlego com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que instituíram a gestão democrática escolar como princípio (Rocha, 2009). Para que ocorra uma democratização na gestão da educação, há necessidade da participação da sociedade no processo de formulação e avaliação da política de educação, bem como na fiscalização de sua execução, por intermédio de mecanismos institucionais. No entanto, essa presença só se materializa por meio da incorporação de categorias e grupos sociais devidamente envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educativo.

A descentralização e a autonomia da gestão escolar permitem uma liderança mais criativa, uma inserção no contexto sociocultural mais harmonioso, além de reduzirem os controles burocráticos desnecessários

que geram perda de tempo. É por intermédio da autonomia que se estabelecem novas relações sociais, as quais se opõem às relações autoritárias pré-existentes.

Desse modo, o mundo contemporâneo exige do gestor que esteja conectado ao novo tempo. Ele tem que estar atento a todas as necessidades da escola, além de estar sempre em dia com as mudanças comportamentais da sociedade, posto que elas incidem tanto sobre os alunos, como sobre os professores e a escola como um todo. Desta forma, terá condições de atualizar as práticas pedagógicas. Esse contexto justifica a necessidade de uma gestão democrática que permita a participação da comunidade escolar e dá o tom para a construção de um Projeto Político Pedagógico que traga, em seu bojo, todas as intenções e os objetivos, e no qual fique implícito e explícito a intencionalidade e o que se precisa alcançar. Na escola, cada sujeito tem seu papel definido e, portanto, responsabilidade de contribuir com sua participação nos processos pedagógicos da instituição de ensino. Dessa forma, a efetivação da Gestão Democrática passa pelas condições tangíveis ou intangíveis que vão promover e assegurar sua efetivação. As leis determinam as condições, mas não as realizam.

Estudando sobre gestão democrática, aprendemos que existem instrumentos que ajudam a trabalhar com a participação na escola, que é o seu princípio básico. Esses instrumentos são mecanismos da ação democrática na escola, sendo eles constitutivos das instâncias colegiadas – Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmios Estudantil e Conselho de Classe e Série –, ou seja, dos órgãos representativos da comunidade que auxiliam na gestão escolar e constituem-se como espaços de participação e de criação da identidade da escola. A escolha pelo CCS se deu por ser um instrumento que, além de contemplar o princípio da participação, está relacionado com o processo de aprendizagem de docentes e discentes. O Conselho de Classe, como parte do modelo de gestão democrática, permite a superação das práticas individualistas. Neste sentido, é importante compreender a definição de

órgãos colegiados, que surgem de uma concepção de sistema educacional prevista pela Constituição de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996. Esses agrupamentos são constituídos pela participação de professores, pais, alunos, direção da escola e comunidade. Os conselhos escolares são os instrumentos por meio dos quais se faz a gestão democrática da escola. Uma vez que o Conselho de Classe é composto por representantes de todas as instâncias da vida do discente, no sentido de abarcar a vida escolar, familiar e comunitária, a gestão democrática terá uma positiva intervenção na qualidade do serviço prestado pela esfera escolar.

Um ponto de grande relevância deste estudo está no fato de, nos teóricos lidos e pesquisados, termos encontrado a denominação “Conselho de Classe e Série”, mesmo permitindo a compreensão de que Conselho de Classe se refere ao Fundamental Inicial e Conselho de Série faz referência ao ensino fundamental Final e Ensino Médio, não foi possível identificar se em algum lugar da história usou-se esse termo de forma separada. Amparada pelo Conselho de Classe, torna-se possível à gestão democrática viabilizar outras concepções de escola capazes de promover significativas mudanças. É no Conselho de Classe e Série (CCS) que se configura o espaço de gestão ideal, que, na qualidade de órgão colegiado, apresenta as condições de desenvolver um trabalho pedagógico, junto aos discentes de análise e identificação de desempenho de forma coletiva, intervindo com ações que propiciem melhorias para a aprendizagem do aluno e da prática docente. Partindo do princípio de que a escola é um espaço em que se realizam relações sociais entre indivíduos dos mais diversos segmentos, as discussões sobre as interações internas, bem como aquelas estabelecidas com a comunidade, tornam-se significativas. Garantir a matrícula em uma escola pública não representa uma inclusão social. É preciso haver permanência dos alunos e evitar, ao máximo, a evasão para garantir um ensino de qualidade, dando-lhes condições de exercer uma participação consciente na transformação da sociedade.

O ensino brasileiro precisa de uma escola comprometida com os reais interesses da população, que promova seu compromisso com a aprendizagem, o respeito às diferenças individuais, fortalecendo a igualdade de direitos, a justiça e a democracia. Somente uma escola realmente engajada com a comunidade poderá investir na formação de um sujeito crítico e consciente, preparado para enfrentar os desafios que a vida lhe apresentará, contribuindo com o dever de proporcionar um ensino de qualidade e equidade. Quando pais, alunos e professores se dispuserem a se conhecer melhor e elaborar, em conjunto, os processos pedagógicos para a escola, os objetivos serão alcançados e o ensino e a aprendizagem serão mais eficazes. No entanto, não esqueçamos que estas ações não podem ser voluntaristas, espontâneas, mas articuladas com a totalidade da escola, com suas ações coletivas.

O Conselho de Classe e Série pode realizar uma análise crítica da prática pedagógica por intermédio da compreensão desta e, se entendê-la como repetitiva, fragmentada e conservadora, poderá proporcionar resposta aos desafios e promover inovações por meio de uma concepção democrática e transformadora. Dessa forma, será possível construir um projeto democrático e inclusivo que venha a valorizar a diversidade cultural, o diálogo e o reconhecimento dos saberes que propiciem ao aluno a construção do conhecimento e o fortalecimento de sua cidadania. É preciso, urgentemente, desmistificar a imagem de Conselho de Classe como momento de julgamento e condenação final, sem espaço para um critério mais justo, e resgatá-lo para promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que será um grande ganho para o desenvolvimento e rendimento escolar do aluno. A formação do professor deve basear-se no ensino coletivo, enquanto desperta o interesse do aluno em encontrar, no espaço escolar, o lugar que lhe propicia autonomia para aprender e motivação para aprender cada dia mais. Quando se parte para um modelo de gestão que utiliza do Conselho de Classe e Série, é como se houvesse uma avaliação permanente e coletiva, com plenas condições de proporcionar melhorias para o aperfeiçoamento do processo de ensino

e aprendizagem. Além disso, essa forma de gestão contribui com a democratização das relações presentes na comunidade escolar, configurando um dos indicadores imprescindíveis de qualidade da educação.

Cabe ressaltar que não se nega o papel do diretor, posto que ele é fundamental para a articulação do trabalho, tanto acadêmico, como administrativo; defende-se, contudo, que essa gestão seja mais participativa e democrática.

A obra de Vygotsky é amplamente utilizada na educação. Ele mesmo, segundo Prestes (2010), em sua atuação na União Soviética de 1917, definiu-se como professor. Vygotsky dedicou-se a uma ciência, a Pedologia, que estuda, justamente, as formas de inter-relação entre o desenvolvimento e a educação. Assim, hoje podemos encontrá-lo em pesquisas na área de formação de professores e em outras áreas da educação, na discussão de perspectivas socioculturais (Toassa, 2013). Um primeiro princípio a ser derivado da estrutura teórica vygotskyana é que a aprendizagem e o desenvolvimento são concebidos na prática social, no movimento das relações sociais que acontece na realidade. Vygotsky denuncia como os estudos sobre a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar nem sempre se deu pautado em pesquisas concretas e avaliados criticamente, o que resultou em diversos equívocos neste sentido.

No final da década de 1970, o tema “formação de professores no Brasil” começou a ser tratado em seminários e congressos, no momento em que os cursos de Pedagogia e licenciaturas traziam essa pauta para a discussão. O termo “formação” está relacionado ao ato ou efeito de formar. E a palavra “formar” significa ter a forma de conceber ou imaginar (Ferreira, 2008). A formação inicial abrange um sistema de aquisição de competências humanas e sociais que são fundamentais para o decorrer da aula, o trabalho em equipe, o processo escolar, os conteúdos, a didática e para pensar sobre os valores (Pryjma e Winkeler, 2014). Segundo Gatti (2003), a formação inicial presume um sistema que proporcione um conjunto de habilidades aos estudantes/professores, que possibilite começar a carreira

docente com as condições mínimas de qualificação. Neste caso, o professor inicia as mudanças entre as funções de aluno e a função do professor. Assim, a formação dos professores está relacionada com as ações que priorizam a formação do docente para exercer sua função profissional (Veiga, 2009). Para Mayor (2007), a formação dos professores ocorre em etapas sistemáticas de aquisição, definição e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores para atuar na atividade de docente no decorrer da sua carreira profissional. A formação continuada do professor é definida, portanto, como um sistema constante de atualização dos conhecimentos que são fundamentais para a atividade dos educadores. Isto ocorre depois da formação inicial, com o propósito de garantir um ensino de qualidade melhor aos alunos. Hoje, os professores precisam estar atualizados, principalmente a respeito das práticas pedagógicas e das novas tendências educacionais. Neste caso, a formação continuada contribui, pois possibilita que o educador adquira conhecimento que vai transformar e impactar no ambiente profissional e escolar (França, 2018). Assim, o professor poderá refletir e melhorar suas práticas pedagógicas e propiciar o protagonismo dos alunos, além de potencializar as etapas de ensino e aprendizagem. A formação continuada favorece, ainda, o docente a se adaptar com mais efetividade às mudanças que ocorrem no contexto educacional, solucionando, assim, as dificuldades que ocorrem no dia a dia (França, 2018).

A prática docente requer o enfrentamento de uma série de desafios para o profissional da área da Educação. Para compreender as falhas e ampliar as chances de êxito no processo de ensino-aprendizagem, atentar-se aos instrumentos com potencial para melhorar a absorção do conhecimento por parte dos educandos é essencial. Uma das ferramentas que corroboram para atingir esse objetivo é a formação continuada do professor em serviço. As discussões ao redor do aperfeiçoamento da prática docente não são recentes. Em decorrência das correntes pedagógicas que assumem a Educação como uma área voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais, o reconhecimento do docente enquanto

equivalente do educando – no que diz respeito à partilha da condição de aprendiz – resultou na possibilidade de criação de espaços nos quais o educador 1) deve refletir criticamente sobre a prática pedagógica; e 2) assimila os seus impactos sobre o estudante.

Acerca dos objetivos da formação continuada, pontuam-se dois de caráter imediato: o primeiro, propiciar ao educador o acesso atualizado às ferramentas pedagógicas que podem aprimorar a docência no âmbito escolar e; o segundo, permitir a autocrítica necessária para a prática pedagógica. É apenas ao conceber que a docência não é estática – ou seja, que ser docente não isenta o indivíduo de buscar mais conhecimento sobre a própria profissão – que o educador pode, então, adotar estratégias alternativas para aumentar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, deve-se discorrer brevemente sobre o Conselho de Classe e Série e a sua relação com a formação continuada. O Conselho de Classe trata-se, em síntese, de uma reunião periódica realizada pelo corpo escolar, em que são debatidos os assuntos referentes à consecução do aprendizado. Em geral, é o espaço no qual são pontuadas as lacunas, observadas pelos profissionais, que geram dificuldade na assimilação da grade curricular pelos educandos. O Conselho de Classe tende a se tornar o local onde o conhecimento adquirido na formação continuada é compartilhado pelo corpo escolar, acarretando na escolha das decisões mais coerentes tanto para a instituição de ensino quanto para o educando. Considera-se, por fim, que, como consequência das deliberações do Conselho, há a investigação das causas do problema e a implementação das mudanças. Dessa forma, deve ser incentivado pelo corpo docente e pelos gestores. A escola se torna importante a partir do momento que, dentro dela, o ensino é sistematizado, sendo atividades diferenciadas das extraescolares e lá a criança aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, entre outras, assim expande seus conhecimentos. Também não é pelo simples fato de a criança frequentar a escola que ela aprenderá, isso dependerá de todo o contexto, seja questão política, econômica ou métodos de ensino. Aulas onde o aluno fica ouvindo e memorizando

conteúdos não bastam para se dizer que o aprendizado ocorreu de fato, pois o aprendizado exige muito mais. O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento iminente. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades, dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além em seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho, ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo, criando situações em que o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim, os registros, as observações são fundamentais tanto para o planejamento e os objetivos quanto para a avaliação. A escola prega, em seus documentos, uma proposta de trabalho voltada para o crescimento do aluno, deseja formar um aluno crítico, capaz de pensar, fazer suas escolhas, decidir pelo seu melhor. Fala-se em dar liberdade e espaço para este aluno, porém, ao depararmos com a prática, não é bem assim. Durante o planejamento, o professor visa cumprir com todos os conteúdos, não proporcionando espaços para os alunos questionarem ou fazerem colocações.

A teoria de Vygotsky é fundamental para tecermos reflexões críticas sobre os modelos existentes de aprendizagem e desenvolvimento devido à sua abordagem multidimensional, que dá atenção especial à relação existente entre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais, que, imbricadamente, possibilitam transformações. Uma das contribuições da teoria de Vygotsky à educação está em seu conceito de uma ZDI. Assim, para a construção deste estudo, acompanhamos o pensamento de Prestes (2010). Ele compreende que a zona de aprendizagem é denominada de “iminente” e não “proximal” ou “imediate”, por considerar o rigor na tradução e, pela sistematização do conceito de forma coerente com a perspectiva teórica de Vygotsky. De acordo com a teoria de Vygotsky (1984), todas as ações humanas estão situadas em cenários socioculturais, históricos, e, incluindo o pensamento, são mediadas por objetos materiais

e simbólicos (ferramentas e signos) que são culturalmente construídos e socialmente usados. Por exemplo, uma explicação verbal do significado de uma palavra, ou um procedimento para um experimento científico, funciona para mediar (intervir, influenciar ou mudar) o pensamento do aluno.

O significado faz par dialético com o conceito sentido, o que significa dizer que um termo complementa e auxilia na construção do outro e vice-versa. A emergência do conceito de “sentido” na história epistemológica das ideias, segundo Vygotsky, está relacionado ao esforço sistemático em explicar a especificidade da condição humana, com ênfase na historicidade e no caráter semioticamente mediado dos processos psicológicos eminentemente humanos. Dessa forma, o conceito de sentido serve como recurso analítico para a superação de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcavam as psicologias naturalista e idealista analisadas por Vygotsky em meados dos anos 1920. Esse conceito é entendido como acontecimento semântico singular e é produzido nas relações do sujeito com signos que estão em seu contexto. Pode-se, então, dizer que a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações qualitativas e por processos de criação.

Para Vygotsky, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Então, o significado da palavra é um fenômeno verbal e intelectual. Ele é a estabilização de ideias por um determinado grupo. O significado tem uma representação dialética com o conceito sentido, o que significa dizer que um termo auxilia de forma complementar na construção do outro e vice-versa. A linguagem é, portanto, a ferramenta de comunicação que possibilita o contato e a troca de informação. Constitui-se da interação com o outro. Para Vygotsky, a formação do indivíduo é complexa e permeia os conceitos aprendidos. Esses conceitos serão utilizados para que se estabeleça uma comunicação, dentro daquilo que somos – uma espécie comunicável. Elementos mediadores são efetuados segundo o processo evolutivo; dessa forma, estabelece-se a comunicação.

A criança amplia a possibilidade de transformar e conhecer a natureza em um ambiente onde desenvolverá o convívio social. Os animais possuem essa capacidade, no entanto, o homem o faz com sofisticação. Outro elemento mediador é o signo. E apenas o homem pode compreender e atribuir um significado. Para a criança, uma palavra (como signo) está ligada a um objeto. Ela processa a informação dessa forma, palavra/objeto, e, assim, formula o seu significado. Na mesma análise, a criança descobre qual a utilidade daquele objeto. O signo é a unidade fundamental de entendimento de um código. É a representação primordial de algo. A interação social traz o pensamento verbal, que faz parte da formação, para as crianças. Para Vygotsky, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata. Ele se determina por meio de um processo sociocultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamentos e fala.

Apropriados do mundo social, devemos compreender o ser humano a partir de sua fala, que demonstra sua relação social e cultural com o meio. Desse modo, usaremos essas categorias para compreender o Conselho de Classe e Série, pois a escola possui uma atribuição que é dada pela legislação, uma vez que não é uma ilha, mas um imbricado de diferentes culturas em que diferentes produções de sentidos-significados estão acontecendo a todo momento. Nesse sentido, podemos dizer que a legislação pode ser apropriada de formas diferentes em diferentes escolas, ressaltando que não apenas a legislação depende dessa produção de sentidos-significados.

Muito se tem debatido acerca das traduções, em especial das obras de Vygotsky, porém, com o intuito de introduzir o leitor no conceito da Zona de Desenvolvimento Iminente, construiremos, a partir da tese de Doutorado da Professora Luciana Magalhães (Magalhães, 2021), o que este trabalho entende por tal e como sua aplicação será feita quanto ao Conselho de Classe e Série.

O problema acerca do uso do termo proximal ou imediato, argumenta Magalhães (2021), está na sobrevalorização da individualidade no

processo de desenvolvimento do sujeito em detrimento da importância e da influência que existe na relação imediata com o outro, isto é, da colaboração de outras pessoas no processo de desenvolvimento da criança. Em concordância com Prestes (2010), a tradução Zona de Desenvolvimento Iminente é mais propícia, pois resgata a ideia de movimento, de não linearidade, de processo e, por isso, foi utilizada neste estudo. A zona de desenvolvimento não pode ser delimitada a algo específico, objetivo, passível de ser mensurado ou colocado em diferentes níveis de análise, mas, na verdade, é algo fluído, que articula, em seu desenvolvimento, a interação dialética entre as condições objetivas e subjetivas da existência do indivíduo em meio às relações com outros sujeitos em sociedade. Considerando que não nos referimos a um lugar, mas a um momento da aprendizagem, é necessário ter cautela com a objetividade exagerada com relação às possibilidades pragmáticas de avaliação desta suposta zona de desenvolvimento. Essa leitura crítica, deve partir da compreensão sobre como se dá o desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento ocorre por meio de um processo dialético, ou seja, na forma de um movimento constante de (re)articulação e (re)construção sobre si mesmo diante das experiências e contradições que se concretizam na vida cotidiana. Neste sentido, a própria construção da realidade, ou, ainda, a forma como os indivíduos atribuem sentido para a realidade é construída histórica e socialmente de forma processual e não linear, de acordo com Vygotsky (2001). Dessa forma, o substrato fundamental sob o qual se desenvolvem as capacidades humanas constitui-se nas situações sociais, isto é, os momentos de interação entre os indivíduos, marcados pelas condições subjetivas, mas, também, pelas condições objetivas que compõem o contexto de interação. A própria experiência realizada pela autora em sua tese reforça o entendimento de que os sujeitos aprendem e se desenvolvem por meio da interação mútua e da articulação dialética entre as condições objetivas e subjetivas com as quais se deparam. Dada a forma dialética que o Conselho de Classe e Série deve acontecer, e por todas as pessoas envolvidas, este estudo busca compreender de que maneiras

esses dois conceitos se articulam e se complementam. É na atividade prática desenvolvida em coletividade que seres humanos se aproveitam da produção cultural disponível, promovendo, assim, seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-culturais produzidos e já existentes em seu cotidiano.

Vygotsky dá lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. Já o desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso, as experiências são muito importantes, pois ele aprende por meio do diálogo, da colaboração, da imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos é chamada de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Iminente, o período que a criança utiliza um 'apoio' até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha.

O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o momento do nascimento, e o meio físico ou social influenciam no aprendizado das crianças, de modo que chegam às escolas com uma série de conhecimentos adquiridos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizado na zona proximal – neste caso, em especial, as brincadeiras de 'faz de conta'. Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. O trabalho do professor é um dos níveis sociais mais importantes que existem, tendo em vista que a educação, somada aos cuidados de saúde de qualidade, são os dois pilares de uma sociedade avançada. Logo, esse tem o papel de mostrar a vocação profissional para o treinamento de pessoas.

Na relação educacional, professores e alunos aprendem e ensinam. Ambas desenvolvem habilidades cognitivas, comunicativas, afetivas,

pessoais e sociais. O desafio é interno, pessoal para cada um de nós: a necessidade de educarmo-nos para educar, para mudar nossa mentalidade, nossa maneira de pensar, sentir e nos comportar.

Ao abordar o CCS, o conceito de avaliação escolar na prática dos professores deve ser discutido. Neste sentido, a importância do CCS e do processo de avaliação escolar reside na possibilidade e na capacidade da prática coletiva de análise, bem como no reconhecimento comum das necessidades pedagógicas, de forma a mobilizar este coletivo para a mudança da relação entre os vários espaços da instituição.

O processo de avaliação da escola deve envolver a posição dos profissionais e é baseado nos conceitos de escola, ensino, papel do professor e papel do aluno, que todos possuem. A organização e as condições de trabalho dos professores são vistas como determinantes do processo e orientam as diferentes práticas pedagógicas. A mudança na prática docente está intimamente relacionada à mudança no conceito de avaliação, pois a construção do processo avaliativo expressa a compreensão da escola e o conhecimento sobre a escola.

O CCS possui enorme potencial frente à avaliação do aluno, dos professores e da escola como um todo. No entanto, esse potencial nem sempre é explorado e aproveitado. Repensar essa prática deve ser uma tarefa urgente, e é necessário substituí-la por uma avaliação como processo de formação humana. Como atividade dinâmica na escola, a avaliação deve apoiar a tomada de decisão e o encaminhamento da prática docente por meio da coleta, análise e integração dos dados gerados por ela. A prática docente entende que a aprendizagem é um processo que deve garantir a socialização do conhecimento científico, o que é útil para tolerar e melhorar a qualidade da aprendizagem. O CCS é uma organização dentro da instituição escolar, no qual vários profissionais da educação se reúnem para discutir e avaliar o desempenho das turmas e dos alunos. Caracteriza-se pela forma direta, efetiva e participativa dos profissionais no processo de ensino, sua organização é interdisciplinar e seu foco principal é a ava-

liação escolar. É um espaço prioritário de discussão pedagógica e parte integrante do processo de avaliação desenvolvido pela escola.

## **METODOLOGIA**

Para escolher os participantes que favoreceriam ao movimento de compreensão sobre o Conselho de Classe e Série, recorremos à Lei Federal n.º 9394/96 (LDB), buscando encontrar quais membros da comunidade escolar possuíam a presença oficialmente prevista. Embora, na prática de algumas escolas, os pais e responsáveis já tenham a possibilidade de participar do CCS, a lei prevê a atuação de professores, coordenação pedagógica e direção escolar nesse espaço. Frente a isto, decidimos escolher, por ser figura que necessariamente compõe o Conselho, um professor. O local onde a participante atua é na região da Grande São Paulo.

Para realização de estudo e reflexão sobre as informações elencadas, utilizamos Análise de Prosa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Chegamos ao fim desta pesquisa com questões mais apuradas do que as apresentadas no início. Avaliamos que tenha sido um processo de amadurecimento intelectual e humano. Esta escrita foi iniciada pela autora, acreditando que sabia de pronto como deveria ser o Conselho de Classe e Série em uma escola democrática, porém, durante essa breve caminhada no mundo acadêmico, a autora percebeu que nada sabia, sendo o primeiro passo entender suas dúvidas e delinear quem era e onde pretendia chegar com esse curso de mestrado, que era um sonho tão antigo e ao mesmo tempo tão irreal. A autora tomou consciência, também, de que nunca havia se preparado, de fato, para ele, de modo que, quando se viu matriculada nesse curso e bombardeada de informações, precisou tomar decisões que mudariam radicalmente seu modo de enxergar o mundo e, principalmente, a educação. Considerar a própria trajetória

escolar a impulsionou neste processo de estudo. Inclusive, com o apoio de Vygotsky, autor utilizado nesta pesquisa, pôde entender melhor que as dificuldades sofridas por pessoas pobres, como a própria autora, não são naturais, pois não dependem exclusivamente da força de vontade para superá-las, mas que são historicamente produzidas.

Apreendeu, também, que este tipo de raciocínio só é possível por conta do método utilizado, que entende o ser humano em sua totalidade. E foi nesse movimento histórico que, utilizando da análise de prosa, desenvolvida pela professora Marli André, foi possível entender a fala de um professor que carrega a totalidade dos professores na mesma medida em que compõe essa totalidade. Unindo o método de Vygotsky com a contextualização fornecida pela entrevista do professor e pela leitura de teóricos, foi possível compreender que a escola da atualidade é convocada a refletir sobre o Conselho de Classe e Série, de forma que seja esse um espaço que considere e debata o desenvolvimento integral dos estudantes, circunscrevendo a utilização dos instrumentos de avaliação para direcionar o ensino às necessidades dos estudantes em seus contextos. Este método também aproxima, didaticamente, o processo educativo da realidade social da comunidade escolar, compreendendo o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Levando em consideração esse novo normal pós-pandemia, a escola precisa buscar uma ressignificação do Conselho de Classe e Série, pensando sobre seu antes, durante e depois, uma vez que precisa ser construído de forma a ser entendido como um processo contínuo de aprender e ensinar. As estratégias de apoio às aprendizagens têm a finalidade de atribuir parecer global sobre o desempenho desses estudantes já no Conselho do primeiro bimestre. Essas pautas são essenciais para direcionar as ações da escola e dos professores, de acordo com as necessidades identificadas, para que os estudantes sejam estimulados a continuar seus estudos, a recuperar suas aprendizagens. Assim, compreender por que o processo de ensino e aprendizagem não gerou as aprendizagens esperadas àqueles estudantes e elaborar os encami-

nhamentos propostos para o próximo bimestre (ou para o próximo ano) – construindo, coletivamente, um plano de ação pautado nas experiências de sala de aula, de forma a superar essas dificuldades – também são encaminhamentos que devem ser pautados no Conselho de Classe. Este deve, mais do que mostrar a quantificação, analisar as ações realizadas, identificar os problemas e buscar formas para superar as dificuldades. É sabido que os desafios são muito, assim como devem ser as estratégias definidas pela equipe escolar para a superação dessas dificuldades de aprendizagem e de engajamento dos estudantes. Ainda que nem todos os resultados sejam satisfatórios, é preciso trabalhar na direção das expectativas de aprendizagens apontadas no planejamento.

Da mesma maneira, a família, a sociedade e a comunidade escolar precisam entender todos os esforços que os professores fazem, assim como toda a equipe gestora, para poderem colaborar com esse engajamento, com esse processo. Afinal, as famílias fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que não se dá exclusivamente dentro do ambiente escolar, já que ocorre, como um todo, em todos os ambientes em que o discente transita. Estamos em uma situação em que é preciso apoio e orientação sociofamiliar no processo de avaliação, e uma das nossas atribuições durante o Conselho de Classe Anos e Série é levar em consideração todo o contexto. O desenvolvimento da cultura geral e específica da Unidade Escolar, bem como considerar as competências cognitivas e socioemocionais, o planejamento da recuperação, o planejamento anual realizado em janeiro, as avaliações aplicadas em todos os componentes curriculares e a valorização da participação de todos na elaboração e execução do Conselho de Classe, são práticas que, se bem trabalhadas e em parceria, levarão à excelência a execução das propostas desta escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim desta pesquisa com questões mais apuradas do que no início. Avaliamos que tenha sido um processo de amadurecimento

intelectual e humano. A autora iniciou esta escrita acreditando que sabia exatamente como deveria ser o Conselho de Classe e Série em uma escola democrática, porém, durante esta breve caminhada no mundo acadêmico, percebeu que pouco sabia, sendo esta percepção o primeiro passo entender as próprias dúvidas e delinear quem era e onde pretendia chegar com o curso de mestrado, que representava um sonho tão antigo e, ao mesmo tempo, tão irreal.

Tomamos consciência, também, de que nunca houve preparação, de fato, para este curso, de modo que, quando a autora se viu matriculada no curso e bombardeada de informações, precisou tomar decisões que mudariam radicalmente seu modo de enxergar o mundo e, principalmente, a educação. Estamos em uma situação em que é preciso apoio e orientação sociofamiliar no processo de avaliação, e uma das nossas atribuições durante o Conselho de Classe Anos e Série é levar em consideração todo o contexto.

O desenvolvimento da cultura geral e específica da Unidade Escolar, bem como considerar as competências cognitivas e socioemocionais, o planejamento da recuperação, o planejamento anual realizado em janeiro, as avaliações aplicadas em todos os componentes curriculares e a valorização da participação de todos na elaboração e execução do Conselho de Classe, são práticas que, se bem trabalhadas e em parceria, levarão à excelência a execução das propostas desta escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Constituição de 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 04 jun. 2021.

CAMACHO, M. J. V. **Conselho de classe e série participativo:** difícil aprendizagem para uma prática democrática. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2010. 114 p.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselho de classe e avaliação:** perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP, Papyrus, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FRANÇA, L. A **Formação Continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado.** Par. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>. Acesso em: 26 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAYOR, Cristina. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 2007.

MORIN, E. **A Cabeça Benfeita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

PRYJMA, Marielda F.; WINKELER, Maria Sílvia B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, dez. 2014. Disponível em: <https://www.rev-formacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 31 dez. 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARO V.H. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Nosso fazer**, Curitiba, ano 1, n. 9, ago. 1995.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. 295 f. Repercussões no campo educacional, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

**Revista Pós Ciências Sociais**, São Luis, v. 1, n. 11, p. 41-57, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/.pdf>. Acesso em 21.11.2019.

ROCHA, R. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe**: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2010.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

TOASSA, G. A “psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 64-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2155>. Acesso em: 21 mar. 2021.

UDEMÓ (Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 5. Conselho de Classe, Série e Termo: Um Espaço de Avaliações e Decisões Coletivas. IV – Orientação aos gestores das unidades escolares. **Revista do Projeto Pedagógico**. [s.d.] [online]. Disponível em: [http://www.udemo.org.br/RevistaPP\\_04\\_05Conselho.htm](http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_05Conselho.htm). Acesso em: 21 mar. 2021.