



INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LUCAS BILLO DIAS
Orientador: Ricardo Antonio Rodrigues

GUIA TEÓRICO E PRÁTICO PARA EXECUÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JAGUARI – RS
2020

**GUIA TEÓRICO E PRÁTICO PARA EXECUÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Jaguari

2020

LUCAS BILLO DIAS

**GUIA TEÓRICO E PRÁTICO PARA EXECUÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Ricardo Antonio Rodrigues

Jaguari

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos
Processamento Técnico.

D541g Dias, Lucas Billo

Guia teórico e prático para a execução do conselho de classe na educação profissional e tecnológica / Lucas Billo Dias - Jaguari, RS: [s.n.], 2020.

101f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Farroupilha – Jaguari.
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha.
Orientador: Prof. Dr.º Ricardo Antonio Rodrigues.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Ensino médio integrado. 2. Conselho de classe. 3. Avaliação. 4. Ensino.
5. Aprendizagem. I. Título. II. Série.

CDU: 37.046.14

Índice para o catálogo sistemático:

Conselho de classe	37.014
Avaliação	371.26
Ensino	371.3
Aprendizagem	37.02

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Joice Nara R. Silva – CRB -10/1826.

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

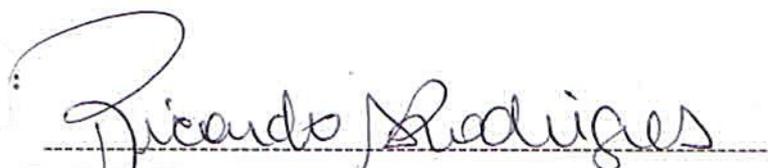
LUCAS BILLO DIAS

**GUIA TEÓRICO E PRÁTICO PARA EXECUÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

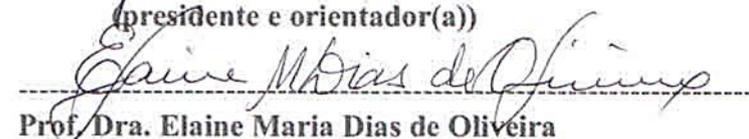
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues
(presidente e orientador(a))



Prof. Dra. Elaine Maria Dias de Oliveira



Prof. Dr. Fabio Diniz Rossi

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

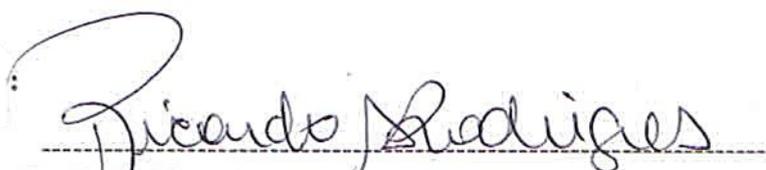
LUCAS BILLO DIAS

CONSELHO DE CLASSE – VAMOS CONVERSAR

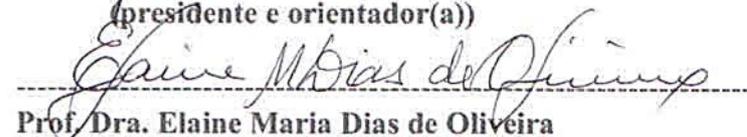
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues
(presidente e orientador(a))



Prof. Dra. Elaine Maria Dias de Oliveira



Prof. Dr. Fabio Diniz Rossi

AGRADECIMENTOS

Parece um clichê o primeiro agradecimento ser a Deus, mas não é. Acredito sim que uma força Superior nos guia em todos os momentos de nossas vidas. Não por acaso entrei neste programa de mestrado. Os desafios foram muitos, as abdições também. Por vários momentos pensei em desistir, pensei que não era o caminho, que isso não fosse para o “meu perfil”. Porém sempre teve algo ou alguém, para me guiar e iluminar, e fazer com que eu não desistisse. E quando parecia não haver mais esperança, sempre teve uma solução. Então obrigado meu Deus por permitir chegar até aqui e concluir mais este projeto.

Sem sombra de dúvidas agradeço meus pais. Meu Pai e minha Mãe, entusiastas e apoiadores incondicionais nesta jornada. Mais do que uma conquista pessoal, é uma conquista para vocês. O Pai, Luis Carlos, sempre disse “estuda, pois é a única coisa que posso te dar, e isso ninguém te tira.” A Mãe, Ivanir, não há palavras que descrevam tamanho agradecimento. Uma verdadeira guerreira em todos os momentos da minha caminhada formativa, nunca mediu esforços para que eu pudesse realizar meus estudos. Muito obrigado por tudo.

Meu irmão Carlos Eduardo, o “Mano” o apoiador de primeira hora, orgulhoso, fica feliz e contente a cada conquista minha. Lembro da sua ligação no dia da aprovação na Seleção do Curso, de seu orgulho. Agradeço cada instante que esteve comigo, cada palavra de apoio, e cada cobrança também, pois elas ajudam no nosso crescimento. Minha cunhada Daniela, querida, gentil, amiga e apoiadora, sempre acreditando em meu potencial.

Agradeço a minha família como um todo, meu sobrinho Pedro, meus tios e tias, primos, padrinhos, todos que de uma forma ou de outra sempre estiveram apoiando nesta caminhada. Bem como meus amigos e colegas, que sempre deram força e apoio para que eu seguisse meus estudos e compartilharam comigo de cada conquista.

Um especial agradecimento à Luciele, Luziana e Mireli. Foram muitas vezes as conselheiras em cada etapa do curso e da escrita. Ajudaram com apoio, com palavras de carinho, com acolhida, em ser ouvintes quando o estresse e a preocupação chegaram. E também compartilham das conquistas alcançadas. Muito obrigado.

Agradeço à Professora Calinca Pergher, que em primeiro momento me acolheu como orientando, me mostrando as potencialidades da pesquisa do Conselho de Classe, foi uma amiga e conselheira também. Com sua doçura e sabedoria sempre soube extrair o meu melhor e ver do que eu sou capaz. Me acompanhou por meio curso, porém não pude competir com Francisco, um menino lindo que veio ao mundo durante essa caminhada. Perdi a orientadora, mas tenho a certeza que ganhei uma amiga.

E Deus sempre caprichoso, me guiou e assim fui acolhido pelo Professor Ricardo Rodrigues. Um ser humano sem igual. Acessível, de extrema sabedoria, uma voz serena e firme, que sempre que eu pensei que estava com um problema, muito tranquilamente ele soube ouvir e tão logo ver uma possibilidade e solução. Não poderia concluir essa caminhada de melhor forma. A pessoa certa no momento certo. Só tenho a agradecer tamanha generosidade e amizade.

Sou grato a todos os colegas de curso, que sempre foram amigos e companheiros, uns ajudando os outros, dando palavras de apoio, compartilhando dúvidas e respostas. Não concluímos sozinhos, fomos capazes porque formamos uma equipe. Obrigado por serem colegas tão incríveis e saibam que serão eternamente lembrados. Agradeço todo corpo docente do curso, que compartilharam conosco de seus conhecimentos e nos auxiliaram em nosso crescimento. Obrigado professora Catiane Paniz, Coorientadora nesta caminhada, que me acolheu juntamente com professor Ricardo.

Agradeço as Escolas em que trabalhei ao longo deste período. Ao Colégio José Benincá, em Nova Esperança do Sul, minha primeira casa profissional, que me apoiou quando iniciei essa jornada. Aos colegas e alunos que lá tive, que sempre estiveram torcendo e me apoiando. Infelizmente por questões da “vida funcional”, com as aulas, viagens e afins, não havia mais possibilidade de continuar lá. Sou grato por tudo que aprendi neste educandário. Em Santiago, fui acolhido na Escola Lucas Araújo de Oliveira, onde aprendi muito, cresci muito, recebi apoio em meus estudos, e tive novamente colegas e alunos que marcaram em minha vida e sem sombra de dúvidas compartilham comigo da alegria de concluir este curso. O ano de 2019 não foi como planejado, e com isso mudei de escola. Não para uma, e sim para duas. Novamente as necessidades profissionais apareceram. Então fui para o Instituto Estadual de Educação Professor Isaías. Por este educandário tenho profundo carinho e minha história de vida e formação profissional se fundem com este estabelecimento de ensino. No Isaías iniciei minha vida estudantil na Pré-Escola em 1996 e fiz todas minhas séries iniciais lá. Em 2005 retornei para dar início a minha caminhada formativa profissional, no Curso Normal. Só posso agradecer ao Isaías e toda comunidade, direção, colegas e alunos. Todos muito importantes neste processo. E também a Escola Cândido Genro, que me acolheu e igualmente me apoiou nesta reta final do mestrado, local onde mais uma vez contei com uma equipe muito apoiadora, com colegas incríveis e pude desenvolver meu trabalho e tive apoio em diversos momentos.

Agradeço também aos colegas do CPERS, que estivemos juntos na luta de classe no ano de 2019, e me apoiaram e entenderam quando não pude estar presente, pois o curso também exigia minha atenção.

Quero agradecer também algo inusitado, ao meu Labrador, o Ted, o meu companheiro de caminhadas e muitas reflexões foram feitas nelas. Foi um bom ouvinte e amigo. Além de agradecer, quero pedir desculpas, pelas vezes que negligenciei nossos momentos, com viagens, com leituras, com trabalhos. Sei que sempre esteve e estará me esperando com o seu melhor que é sua alegria e fidelidade.

Enfim, agradeço por esta grande oportunidade profissional, que me fez crescer, amadurecer, evoluir. Obrigado a todos que estiveram comigo nesta jornada, meu sincero muito obrigado.

RESUMO

A presente Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha investigou o Conselho de Classe. Inicialmente trabalhamos com referencial de Educação e Trabalho, para compreender o universo da Educação Profissional e Tecnológica. Na sequência estudamos a origem e história dos Conselhos de Classe no Brasil. Seguindo nossa jornada investigativa, trabalhando com a gestão democrática e os documentos que balizam os Conselhos de Classe nos Cursos de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Farroupilha – IFFar, bem como análise dos Projetos Pedagógicos de Curso; A investigação emerge do desejo de compreender o Conselho de Classe como espaço de construção estratégica de reflexões, teorias e práticas que visam qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. A revisão de literatura destaca que a avaliação tem sido um espaço de tensões e merece atenção de pesquisadores em educação e ensino, em especial, o espaço institucional dos Conselhos de Classe. Desse modo, a pesquisa busca referencial teórico e documental que defina o papel educativo e pedagógico do Conselho de Classe como avaliação do processo avaliativo e todos os demais aspectos que compõem o processo de ensino. A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Após análise dos dados, através da análise hermenêutica, surge a proposta de um produto educacional na forma de livro, visando compartilhar os estudos realizados e ressignificar do papel do Conselho de Classe através da possibilidade de desenvolvimento de um Conselho de Classe Participativo, que efetive a realização da gestão democrática.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Conselho de classe. Avaliação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This Thesis of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education at the Federal Institute Farroupilha investigated the Class Council. Initially, we studied relationships between Education and Work in order to understand the universe of Professional and Technological Education. Then we studied the origin and history of Class Councils in Brazil. Following our investigative journey, working with democratic management and the documents that guide Class Councils in Integrated High School Courses at the Federal Farroupilha Institute - IFFar, as well as analysis of Pedagogical Course Projects; The investigation emerges from the desire to understand the Class Council as a space for the strategic construction of reflections, theories, and practices that aim to qualify the learning evaluation process. The literature review highlights that evaluation has been a space of tension and deserves attention from researchers in education and teaching, in particular, the institutional space of Class Councils. In this way, the research investigates theoretical and documentary references that define the educational and pedagogical role of the Class Council as an evaluation of the evaluation process and all other aspects that make up the teaching process. The research methodology is qualitative, bibliographic, and documentary. After analyzing the data, through the hermeneutic analysis, the proposal for an educational product in the form of a book arrives, aiming at sharing the studies carried out and re-signifying the role of the Class Council through the possibility of developing a Participatory Class Council, which will affect the democratic management.

Keywords: Integrated High School. Teacher council for class. Assessment. Teaching. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia da vinda dos Conselhos de Classe para o Brasil	36
Quadro 2 – Resumo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	39
Quadro 3 – Artigos 205 e 206 da Constituição Federal	42
Quadro 4 – Artigos 3º, 8º, 12º, 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação	43
Quadro 5 – Instrução Normativa 02/2014 Estabelece orientações do Comitê Assessor de Ensino – CANS e Pró-Reitoria de Ensino – PROEN	61
Quadro 6 – Etapas do Conselho de Classe na Instrução Normativa 02/2014	61
Quadro 7 Observações da Instrução Normativa 02/2014	62
Quadro 8 – Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso	64
Quadro 9 – Autoavaliação dos Profissionais da Escola – Cruz p.22, 2005	71
Quadro 10 – Contribuições da Autoavaliação – Cruz p.23, 2005.....	71
Quadro 11 – Indicadores de Participação - Cruz p.32, 2005	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CAEN	Comitê Assessor de Ensino
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CONSUP	Conselho Superior
CPM	Conselho de Pais e Mestres
<u>EM</u>	<u>Ensino Médio</u>
<u>EPT</u>	<u>Educação Profissional e Tecnológica</u>
<u>IF</u>	<u>Instituto Federal</u>
<u>IFFar</u>	<u>Instituto Federal Farroupilha</u>
<u>LDB</u>	<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</u>
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
SAP	Setor de Assessoria Pedagógica
TAE	Técnico em assuntos educacionais
TUC	Tribunal de Contas da União
UEX	Unidades executoras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Trabalho e Educação – Uma visão histórica	21
2.2 Escola e Capitalismo – a nova representação da divisão histórica.....	27
2.3 Pedagogia e pedagogos e suas relações com os Conselhos de Classe.....	29
2.4 Avaliação – uma temática atemporal	32
2.5 Conselho de Classe também é avaliação	34
2.5.1 Estudo histórico do Conselho de Classe no Brasil	36
2.5.2 A redemocratização do Brasil e o debate da Gestão Democrática	42
2.5.3 Uma nova possibilidade de Conselho de Classe	48
3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –UM OLHAR INSTITUCIONAL	55
3.1 O pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	57
4 UMA NOVA PERSPECTIVA DE CONSELHO DE CLASSE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	70
5 METODOLOGIA.....	83
5.1 Instrumentos de coleta de dados.....	88
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	98
Anexo 1 Portaria 1003/2016	98

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação Profissional, tive a oportunidade de pela primeira vez vivenciar o ensino nos Institutos Federais de Educação, e me deparei com uma realidade, em partes, diferenciada da qual me origino profissionalmente, da Rede Estadual de Ensino. Com formação em Pedagogia, tive questionamentos de como acontece a atuação do pedagogo nos Institutos. Em quais espaços e atribuições o pedagogo está presente e mais do que isso, como é trabalhar a luz da educação profissional e tecnológica, que também, era algo novo em minha caminhada formativa. Ao longo das aulas, com as explicações que recebia, mais aguçada minha curiosidade ficava. Então, começaram as conversas informais, nos períodos de intervalo. Procurei profissionais do Setor de Assessoria Pedagógica – SAP, conversei com professores da instituição, colegas da turma, e através desses diálogos, soube dos vários espaços de atuação desse profissional, podendo ser Pedagogo técnico no SAP, podendo ser Técnico em Assuntos Educacionais também no SAP e ainda Pedagogo Docente. Nesse sentido, percebe-se que a natureza e espaços de atuação dentro da instituição são vários.

Buscando compreender os diversos espaços de atuação do pedagogo dentro dos Institutos Federais e que contribuições o mesmo traz para a prática pedagógica, soube que o Técnico em Assuntos Educacionais – TAE, que atua no SAP, pode ser oriundo de qualquer licenciatura, sem necessariamente ter formação em Pedagogia.

O Pedagogo docente que atua na função de ministrar aulas, entre outras atribuições docentes, e por atuação docente já tenho minha base, portanto não seria algo realmente novo e não me despertou maior interesse em estudo. Indagado então em quais seriam as atribuições do pedagogo técnico no SAP, chegou-se ao perfil de profissional que investigaria. Porém, mesmo delimitado o estudo ao Pedagogo Técnico nos Institutos Federais, ficaria uma pesquisa muito ampla e complexa. Para nortear nossa pesquisa, consultei a Portaria nº 0196, de 20 de fevereiro de 2018, que altera a portaria nº 1003/2016, que por sua vez define as atribuições das unidades organizacionais do IF Farroupilha. É possível nesta portaria, observar uma série de atribuições, mais precisamente, trinta e quatro atribuições. Buscando delimitar ainda mais a temática, chegou-se ao item XV que diz: “planejar, acompanhar e supervisionar os Conselhos de Classe juntamente com os Coordenadores de Curso/Eixo e Núcleo Pedagógico Integrado”.

Dessa forma, inicialmente considerei a possibilidade de eleger como a temática de minha investigação “*a contribuição do pedagogo técnico no conselho de classe do Ensino Médio Integrado do IFFar – Campus Alegrete*”. Desta temática surgiu o seguinte

questionamento: *Quais as contribuições do pedagogo técnico na dinamização dos conselhos de classe do Ensino Médio integrado do Campus Alegrete do IFFar?* Tinha como questões de pesquisa: Há pedagogos nesses conselhos de classe? Estando presente, como desenvolve suas atividades? Não estando, por que não estão, se essa lhes é uma de suas atribuições? Como podem e têm contribuído nos conselhos de classe? Que outras contribuições esse profissional pode trazer, além do que já se desenvolve? Em que medida o pedagogo tem conseguindo imprimir nos conselhos de classes uma avaliação humanizadora, ou ainda, que concepções de avaliação da aprendizagem têm sido vivenciadas no conselho de classe e quanto o pedagogo tem contribuído para isso? Essas seriam as questões que pretendia abordar ao longo da pesquisa. Não só abordar, mas sim buscar as respostas e propor meios de enriquecimento dos conselhos de classe, através do desenvolvimento de um produto educacional.

Depois, lendo o material e fazendo algumas observações percebi que eu deveria tratar de algo ainda mais basilar que é o próprio Conselho de Classe. Ou seja, pareceu-me mais urgente do que tratar do papel do pedagogo diante dos Conselhos de classe, retomar o sentido teórico e prático do Conselho de classe como estratégia pedagógica. Isso porque, ao ler sobre o surgimento e evolução histórica da legislação e ações em torno do Conselho de Classe, percebi que ele precisa ser revisto, ampliado e redimensionado. Daí a justificativa da mudança de tema e abordagem. Parti inicialmente do papel do pedagogo para retomar o sentido e papel pedagógico do Conselho de Classe à luz de alguns referenciais.

As leituras realizadas, apontaram para poucas investigações sobre essa temática nos Institutos Federais, imagina-se que essa falta de pesquisas seja porque a instituição ainda é jovem em sua caminhada, com onze anos de existência, e por isso necessitou uma pesquisa histórica e documental do sentido pedagógico do Conselho de Classe nos Cursos técnicos Integrados do Instituto Federal Farroupilha.

Delimitada a investigação ao Conselho de Classe, destaco o acompanhamento do mesmo no Ensino Médio Integrado como temática necessária de ser estudada. Minha própria caminhada profissional, em Escola Pública Estadual, me faz conhecer o quanto esse assunto é delicado e fonte de várias discussões nas instituições de ensino, em especial as de educação básica. Tais discussões despertam interesse pela temática, resultando na proposta de investigação. Através dos estudos teóricos e documentais referentes ao Conselho de Classe, busquei um novo olhar a este colegiado.

Entre os aspectos legais e conceituais (epistemológicos e históricos), entre o ideal que devemos fazer e o que normalmente se faz, parece que a dimensão burocrática se torna mais imponente do que propriamente a realização de uma avaliação coletiva, contínua, crítica e

autocrítica dos meios e modos como ensinamos e os resultados que isso produzem. O ensino não está para si mesmo assim como o Conselho de Classe também não existe e nem deve ser planejado e executado como fim, mas como meio. O Ensino só tem e faz sentido enquanto estratégia para a promoção da aprendizagem. E, de algum modo, o Conselho de classe é essa estratégia legal e conceitual para avaliarmos de modo mais consistente nossos métodos e metodologias, nossas abordagens e bases teóricas que balizam o ensino, o Conselho de Classe não pode ser apenas um tribunal de exceção ou consultório de diagnóstico de quem será aprovado ou reprovado com suas respectivas justificativas. É e deve ser espaço permanente de debate, reflexão, revisão e redimensionamento do ensino para que possa produzir como efeito de todos os esforços coletivos a aprendizagem dos discentes.

Embora os Institutos Federais trabalhem com o Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação, é no Ensino Médio (EM) que está a raiz, o cerne, a essência dos nossos Institutos, que são originários de escolas agrotécnicas e centros federais de educação e ao longo de sua história, tiveram nos cursos de ensino médio seu carro chefe, até se tornarem Institutos Federais de Ciência e Tecnologia através da Lei de nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018, o Instituto Federal Farroupilha, criado através desta Lei, surge da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua unidade descentralizada em Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da unidade descentralizada de Ensino de Santo Augusto. Hoje o IF Farroupilha é constituído pela Reitoria em Santa Maria, 10 Campi, Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Frederico Westphalen, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul, Campus avançado de Uruguaiana, Polos de Educação a Distância e Centros de Referência.

Nesse universo, inicialmente delimitamos a pesquisa aos Campi de Alegrete e Jaguari. Em um primeiro momento apenas Jaguari, por ser o local de nossas aulas, e como forma de dar retorno ao Campus que nos acolheu, que sedia o Programa de Mestrado, e também por questões de logística. O Campus Alegrete, veio para a pesquisa, para poder enriquecer as discussões, promovendo um diálogo entre os dois Campi, que apresentam realidades e historicidades distintas. A escolha de Alegrete, e não de algum outro Campi, levou em consideração a sua caminhada em realização dos Conselhos de Classe, com uma proposta bem interessante e um trabalho diferenciado que vem sendo realizado.

Após a qualificação, foi sugerido e acatado pesquisar apenas o Campus Alegrete, devido a estrutura do SAP, podendo ser fonte de bastante estudo, contribuindo para a elaboração do produto educacional, como exemplo aos demais *campus*. Considerando a trajetória de mais de seis décadas de atividade do campus. Por isso voltar os olhos para os Cursos Técnicos Integrados é olhar para a Instituição sem perder seu foco e sua historicidade. Portanto, pesquisar mais sobre essa temática trará contribuições para ampliar a reflexão dentro da instituição, bem como o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, considerando o ensino e todos os seus desdobramentos estratégia de empoderamento dos sujeitos que cursam tais cursos.

Para guiar nossa pesquisa, tínhamos inicialmente como objetivo geral “*identificar a atuação do pedagogo técnico nos conselhos de classe do Ensino Médio Integrado do Campus Alegrete do IFFar para contribuir no aperfeiçoamento deste processo*”. E para que isso fosse possível, trabalharíamos com quatro objetivos específicos que pudessem contribuir para a concretização do objetivo geral e estes eram:

- Realizar estudo teórico e documental das atribuições do pedagogo técnico no Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) e da organização do conselho de classe no campus para compreender a dinamização do processo.
- Investigar a realização dos conselhos de classe do Ensino Médio integrado no Campus Alegrete e discutir a atuação do pedagogo.
- Promover a participação de diferentes segmentos nos conselhos de classe (SAP, Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação Geral de Ensino).
- Elaborar de um produto educacional visando a qualificação do processo de Conselho de Classe no Campus de pesquisa.

Nesse sentido, o projeto estava organizado, além desta introdução, em dois capítulos. O primeiro explicaria a metodologia que seria adotada para a realização da pesquisa e o segundo abordaria o referencial teórico escolhido para dar conta do objeto de pesquisa e da realização do produto. Esses dois capítulos, em síntese, visavam atender aos objetivos específicos elencados. A metodologia se estruturava com pesquisa documental, que buscava a compreensão da legislação e todas as normativas legais que instituem e estabelecem as funções do pedagogo técnico no Setor de Assessoria Pedagógica. Também, havia a intenção de compreender a dinamização do Conselho de Classe no Campus Alegrete, através de observações simples no SAP. Utilização de entrevista com pedagogo técnico e profissionais do SAP responsáveis pelo Conselho de Classe e coordenação geral de ensino e Coordenação de Assistência Estudantil. E claro, a fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa, referenciando Educação

Profissional e Tecnológica, Pedagogia e pedagogos, avaliação e Conselho de Classe. Com os resultados obtidos, realizaria o desenvolvimento de um produto educacional que contribuísse para a dinamização dos Conselhos de Classe, servindo de exemplo de boas práticas pedagógicas para os demais *campi* do Instituto Federal Farroupilha.

Dito isso, com base no observado e lido, decidimos por um novo remanejamento da pesquisa reestruturando os objetivos da investigação. Desse modo, como objetivo geral ficou:

- Compreender a dinamização do Conselho de Classe à luz de suas bases legais e conceituais para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

E, como objetivos específicos ficou:

- Definir o papel conceitual do Conselho de Classe à luz de sua base legal e histórica;
- Refletir sobre o papel estratégico do Conselho de Classe nos Cursos Técnicos do IFFAR;
- Avaliar como aparece nos Projetos Pedagógicos de Cursos dos Cursos Técnicos Integrados do IFFAR a definição e função do Conselho de Classe;
- Propor um Produto Educacional que permita a ressignificação do entendimento do Conselho de Classe e sua atribuição no Processo de Ensino e aprendizagem.

E como metodologia se manteve a pesquisa documental, para a compreensão da legislação e todas as normativas legais que instituem e estabelecem as funções do pedagogo técnico no Setor de Assessoria Pedagógica e dinamização dos Conselhos de Classe no IFFar e os Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado. Além da fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa, referenciando Educação Profissional e Tecnológica, Pedagogia e pedagogos, avaliação e Conselho de Classe – origem e história, gestão democrática, e novas perspectivas de Conselho de Classe. Com os resultados obtidos, foi desenvolvido um produto educacional intitulado “Conselho de Classe – vamos conversar” em formato de livro, contribuindo para a dinamização do colegiado, servindo de exemplo de boas práticas pedagógicas para o Instituto Federal Farroupilha.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O atual cenário da educação brasileira enseja múltiplos debates, inquietações e preocupações, das mais diversas ordens e vindas de diversos segmentos, sejam dos professores, alunos, pais, funcionários de escolas, da comunidade como um todo. Busca-se respostas ou encaminhamentos para um sem fim de questões. Porém, há uma preocupação, diria que unânime, que é a qualidade da educação e do ensino/aprendizagem. Vivemos novos tempos, um outro movimento, na sociedade da informação e da tecnologia, que nos exige um novo pensar didático pedagógico, a fim de promover um ensino que esteja contemplando as transformações sociais do nosso tempo. Sabemos que o modelo de escola que temos hoje é ainda muito característico da mesma escola que tínhamos no século passado, Século XX. E é deste século que herdamos um dos segmentos que compõe a estrutura organizacional das escolas, que são os Conselhos de Classe. Sobre eles, pairam questionamentos, do que é, e como se realizam os mesmos. Seria esse colegiado ainda importante na educação de hoje? Que papel ele desempenha ou deveria desempenhar, quando se pensa sua origem e finalidade? Para iniciar a discussão deste trabalho, Any Dutra Coelho Rocha nos diz:

[...]a instituição dos Conselhos de Classe destaca-se pela mobilização que causou, envolvendo na maioria dos casos, toda equipe que colabora na obra educativa da escola, ou seja: a direção, os serviços de orientação pedagógica e educacional, todo o corpo docente, e até mesmo os serviços burocráticos. O Conselho de Classe é uma reunião de professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola. (ROCHA, 1984, p.9)

Posso debater muitos itens desta citação, porém chamo atenção para o ano do livro citado, 1984. Considero muito importante iniciar com Rocha o texto, por ser uma das primeiras referências do assunto no Brasil. A autora enriquecerá este trabalho, por realizar os primeiros estudos acerca deste colegiado, e é em sua obra que encontramos as bases conceituais e históricas dos Conselhos de Classe. Os primeiros apontamentos que podemos perceber, é que a participação é um dos pilares fundamentais dos conselhos, pois envolve diferentes personagens da escola. E vejamos a riqueza quando diz “avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma

como um todo;” As vivências que tenho de Conselhos de Classe, não me parecem contemplar esses objetivos.

Os Conselhos de Classe são espaços de recorrentes tensões aos finais de ciclos (bimestrais, trimestrais, semestrais ou anual), são reuniões que frequentemente servem de instância julgadora, muito mais pautada por valores morais e hierarquia, do que “avaliar o aproveitamento dos alunos”. Tendo como base esse pré-julgamento e experiência profissional, logo de início não me atraiu tal temática investigativa. Porém, o que seria fazer uma pesquisa de mestrado, se não fosse para sair da zona de conforto e acomodação. Vejo que os Conselhos de Classe têm uma riqueza muito grande e potencial para ser um diferencial na dinâmica escolar. Até aqui, trouxe um pequeno esboço do que veremos. Antes disso farei um caminho histórico sobre Educação Profissional e Tecnológica – EPT, buscando as bases conceituais de educação e trabalho, desde a sociedade primitiva, até chegar aos dias de hoje. Passando pela importante reestruturação da educação como conhecemos hoje, através da Revolução Industrial e o surgimento da Escola como conhecemos. Ao falarmos escola, falamos ensino-aprendizagem e avaliação, e nesta dinâmica, chegamos a nossa discussão que é o Conselho de Classe, quando se institui nas escolas, qual sua origem histórica e conceitual, e as implicações e contribuições que o mesmo traz para o ensino tendo como base o ideal de Conselho de Classe que pode ser desenvolvimento nos espaços educativos, aqui no caso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.1 Trabalho e educação – uma visão histórica

Em outros tempos eu estranharia a ligação trabalho e educação, não vendo correlação entre ambos. Por sinal, via com maus olhos o trabalho, ligando unicamente ao sistema capitalista. Via a educação como uma forma de libertação do trabalho alienado e opressor, mas nunca estabelecendo relação um com o outro. Foi então, que nas leituras para a prova de seleção deste Programa de Mestrado, que minha postura foi mudando, fui abrindo horizontes e permitindo desconstruções e (re)construções. A própria formação em Pedagogia, pelo menos a que tive, e aí são 8 anos atrás, não contemplava a temática Educação Profissional e Tecnológica. Partindo das leituras, percebi que homem, trabalho e educação, são três elementos indissociáveis, que suas historicidades caminham juntas. Por isso esse texto tem como início justamente a definição dos termos, para compreender melhor como se dão esses fenômenos.

Entendo trabalho, como toda e qualquer atividade humana, antes mesmo do trabalho

assalariado. Trabalho, compreendo como realização das atividades humanas. O que diferencia o trabalho do homem do trabalho dos outros seres, é que nós modificamos a natureza em detrimento de nossas realizações, anseios, desejos e necessidades. O homem se descobre e se constitui homem diante de suas descobertas e interações com os outros e com a natureza. Dessa forma, trabalho e educação são fundamentos históricos e ontológicos, “[...] históricos porque referidos ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p.155). E todo trabalho, gera um saber, o momento em que gera esse saber, podemos transmitir, ensinar, tornando-se assim, um ato educativo, logo, trabalho e educação andam juntos. Assim era na sociedade do comunismo primitivo, e não existia ainda a divisão de classes. “Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse próprio processo” (Saviani, 2002, p.152).

Para compreender o que se entende por trabalho, Saviani, nos auxilia:

E sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecendo pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. (SAVIANI, 2002 p.152)

O homem, desde que se entende por homem e registra sua história, em cada ato, em suas ações e descobertas, realiza um trabalho, muitas vezes moldando a natureza para satisfazer aquilo que precisa. Ainda no modo de produção comunal, esses saberes adquiridos ao longo dos tempos, passados de gerações para gerações, tornando-se atos educativos. Porém esse sistema teve um fim, vindo a ter outra forma, o da sociedade de classes, na Antiguidade, aqui entendido por Grécia e Roma antiga, “com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver” (Saviani, 2002, p.152). Uma classe passa a ser detentora da terra, sendo os proprietários e outra a que trabalha nessa terra, para o sustento da classe dominante. E quem seriam esses trabalhadores? Eram os escravos, assim, a dimensão do trabalho ganha uma conotação pejorativa, ruim, “o trabalho na Terra é um castigo, uma maldição. Essa ideia não é especificamente cristã; encontra-se também na filosofia grega” (Charlot, 2013, p. 66). Essa separação em classes é um marco histórico, pois gera a grande ruptura entre trabalho e

educação, trazendo implicações até os dias atuais. Foi a primeira grande e explícita forma de uma dualidade educacional. Se na sociedade primitiva, ou comunismo primitivo, trabalho e educação eram inerentes um ao outro, tendo a convergência, no momento da ruptura, há bem claro uma divergência. É nessa época que surge a escola, “a palavra escola em grego significa o lugar do ócio” (Saviani, 2002, p.152). E quem teria ócio? Ora, os filhos dos donos da terra, que não precisavam trabalhar, recebiam uma educação geral, “centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar” (Saviani, 2007, p.155); enquanto os filhos dos trabalhadores aprendiam fazendo (Saviani, 2002, p.153).

Agora daremos um salto histórico, chegando a Idade Média, que ainda tem no campo e na agricultura a principal base do trabalho, a grande diferença é “que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil” (Saviani, 2002, p.153). A Igreja Católica tem forte presença nesse período, inclusive na educação, tendo uma educação para os nobres, enquanto a classe trabalhadora, os camponeses continuam aprendendo fazendo. Na Idade Média “a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho” (Saviani, 2002, p.154). A educação é mais instituída, ainda mais centrada na escola, sendo essa um local para aristocracia, para formação de líderes, pensadores e desenvolvimento da arte militar. O trabalhador servil, além dos afazeres do campo, desenvolvia o artesanato para os seus senhores, esse artesanato foi se aprimorando. E teremos aqui, os primeiros sinais de uma nova revolução, uma nova ordem social começa a ser esboçada:

O desenvolvimento das atividades artesanais, fortalecendo as corporações de ofícios, aliado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem da constituição do capital. Esta atividade mercantil foi se concentrando nas cidades, primeiro organizadas periodicamente na forma de feiras de trocas, de grandes mercados de trocas. Esses mercados foram se fixando e dando origem às cidades. A origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, habitante da cidade. Através do comércio, ele foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. (SAVIANI, 2002, p.154)

Uma nova ordem se iniciava. A aristocracia necessitava de forças de trabalho, entre elas surgiu o artesanato para suprir as necessidades, como ferramentas, armas, tecidos, roupas, calçados, etc. A troca chegou a um ponto, que não fazia mais sentido, logo entra a moeda, o dinheiro em circulação. E começa o valor dos produtos, gerando capital. Os que antes eram servis, agora dispunham de uma situação mais confortável, e ao mesmo tempo, sendo

trabalhadores. Trazendo mais para nossa contemporaneidade, é preciso situar trabalho num novo momento histórico, rompendo a questão do trabalho como algo ruim e indigno, Marx traz uma nova concepção de trabalho, compreendendo da seguinte forma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2011, p.326)

Observo que aqui, Marx vê o trabalho como algo positivo, que coloca o homem em outra dimensão frente ao mesmo, é algo que faz parte do ser, logo é ontológico. Explorar e modificar a natureza, tirar dela seu sustento, adaptá-la as suas necessidades, o faz homem, lhe constitui, lhe dá identidade, legitima, o diferencia dos outros animais. Abelhas trabalham ao produzir o mel, na construção da colmeia, a aranha é exímia tecelã de suas teias, exemplos que Marx traz em *O Capital* (2011). O que diferencia os homens dos animais, é que tanto a abelha, quanto a aranha, o fazem por instinto, enquanto o homem precisa aprender a ser homem com os outros homens, logo, ato educativo, e vai além do que já sabe, explora, cria, domina a natureza. Por isso o trabalho é essencialmente humano, nesse sentido.

Entendido o que é trabalho para Marx, Charlot (2013) faz uma ponte com o que vinha abordando sobre a evolução do modo feudal, passando pelo surgimento do artesanato, que vem mais tarde gerar ou resultar no que vamos conhecer por capitalismo. Charlot faz uma interpretação de Marx, ligando as demais visões que já venho tratando no texto:

De certa forma, Marx inverte o mundo de Platão: o trabalho deixa de ser o grau mais baixo da situação humana e vira o fundamento da humanidade; a natureza deixa de ser o que afasta o espírito das Ideias de Bem, de Bom e de Belo e torna-se a protagonista do homem na sua construção de si e de uma natureza humanizada; a educação já não se opõe ao trabalho, mas o supõe. Resta, entretanto, que o trabalho na sua forma socioeconômica real, quer seja na época de Marx, quer seja na nossa, é um trabalho dominado, alienado. Pode esse trabalho ser a base da educação? Embora o trabalho seja fonte de criação, de liberdade, de dignidade e da própria humanidade, as formas socioeconômicas reais do trabalho fazem com que ele permaneça, pelo menos, um problema e, às vezes, uma maldição. (CHARLOT, 2013, p.71)

Vejamos a riqueza que temos nessa citação de Charlot, se enquanto na Grécia Antiga o trabalho era escravo, e por isso, um castigo, algo ruim, que homens livres não participavam, nessa nova era, o trabalho assume a dimensão de empoderamento, de liberdade, de autonomia. A natureza é o elemento de ação e que recebe transformação do homem. Se aproxima da primeira visão, comunismo primitivo, que as ações humanas na natureza o fazem homem, logo é um fundamento ontológico. Educação volta a ter um ponto de convergência com o trabalho, não sendo apenas digna dos “homens livres” que não necessitavam trabalhar. Em seguida vem um apontamento tanto para a época de Marx, como para nossa, de que nos faz refletir, não que o trabalho é ruim, mas sim as formas e condições desse trabalho. É o que veremos mais adiante, ainda que me provoque muito esse debate nesse ponto do texto, sobre as condições de trabalho, porém veremos depois. Enfim, o entendimento com essa citação é que o trabalho em si, como ação humana, é muito positivo, porém como os fatos foram acontecendo e veremos como foram, com o surgimento efetivo do capitalismo, das indústrias, esse trabalho ganha outras dimensões e significados, a educação também, estando a serviço dessas formas de trabalho. E o questionamento é, quando o trabalho deixa de ser da dignidade humana, e começa a ser problema ou maldição como nos diz o texto? Veremos os problemas que o trabalho, ou melhor, as más condições de trabalho nos trazem, e maldição no sentido de mal necessário, pois como viver sem o trabalho? Como mudar a situação? Seria através da educação? Que educação? Dualista a serviço de alguns, ou emancipatória, crítica, de formação humanista? São indagações para as próximas páginas.

Com a nova ordem social, vinda com a Revolução Industrial, com o estabelecimento “patrão/operário”, uma nova relação se estabelece como nos diz Frigotto:

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários – trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. (FRIGOTTO, 2001, p.75)

Com o surgimento das fábricas, com o crescimento da produção, aqueles artesãos se tornam donos dos meios e instrumentos de produção, e aqueles que antes viviam no campo, e serviam a um senhor, agora veem a lógica se inverter, a vida sai do foco do campo e a cidade ganha notoriedade, e com isso, passam a vender sua força de trabalho, justamente para esses empresários, que agora não buscam mais a troca do excedente do que produziam, e sim passam a produzir em maior escala, visando o lucro, o aumento de capital. O trabalhador proletariado

não tem mais a terra, trabalha naquilo que não é seu, e para isso recebe um salário, tem um emprego. E aqui faço referência novamente a citação de Marx, quando se refere a trabalho como um problema ou maldição, pois o trabalhador só tem sua força de trabalho para vender, não tendo outra forma de sobreviver, sem a terra para produzir, que antes dispunha para trabalhar, ainda que não fosse sua.

Além de vender sua força de trabalho, o surgimento das indústrias exigiu mais da força de trabalho, já não bastava ter um conhecimento de agricultura e cultivo. As demandas da Revolução Industrial, traziam para o ambiente de trabalho algo novo, e esse novo exigia um mínimo de conhecimento, de instrução. Por isso a educação volta a andar de encontro com o trabalho. Não mais sendo exclusividade das classes mais altas e livres, como na Antiguidade e na Idade Média, era preciso levar ao trabalhador o conhecimento, seja ele básico, Saviani diz o seguinte:

O domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura. É erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução industrial. (SAVIANI, 2007, p.158)

Viu-se a necessidade de capacitar, ainda que basicamente a classe operária, entendendo que a alfabetização, o conhecimento deveria ser expandido. A educação que não é algo limitado a escola, ganha contornos de que é na escola que esse processo deveria ser feito. É delegada a escola a incumbência principal de “educar” a sociedade. “Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga” (Saviani, 2002, p.156). Por mais bela que seja a intenção, lembramos Freire em *Pedagogia da Autonomia*, que “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (2001, p.141). Por trás do belo discurso de educação universal, há o interesse das classes dominantes, de que o trabalhador precisa de um mínimo de formação, mas esse mínimo tem que ter um limite, para que não emancipe e faça esse trabalhador pensar, podendo colocar o sistema em risco. Além da formação cultural, do domínio do alfabeto, da leitura e escrita, havia também a necessidade de formar para vida em sociedade, pois até então a vida era rural, no campo. O trabalhador estava passando a presenciar uma nova forma de se relacionar, novamente a escola assume esse papel, Saviani (2002, p.157) nos diz: “E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do

cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria”. Definitivamente estava ocorrendo uma mudança que tanto era inédita quanto irreversível, a vida sai do campo e o centro se torna a cidade, local de “emprego”, das indústrias e “oportunidades”. E claro, como já foi explanado, a educação sendo ideológica, há todo um cuidado com a expansão da educação, como já escrevi, e Saviani interpreta criticamente Adam Smith, importante teórico da economia, dizendo o seguinte:

Esses teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver em sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso ao nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: *“Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”*. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. (SAVIANI, 2002, p.160)

Acredito que essa citação vem em alinhamento a ideia que venho defendendo, de que a revolução educacional que acompanhou a Revolução Industrial, veio carregada de ideologia, que o principal objetivo era o aumento do lucro, logo, do capital. Não se pensou em formação dos trabalhadores por merecerem, pensou-se nos ganhos, e as doses homeopáticas, são uma forma de controle social, do bem-estar (dos ricos). Não era oferecido nada além do básico, pois uma formação mais profunda, filosófica e crítica para a classe operária, poderia pôr em risco o projeto dominante do capital.

2.2 Escola e capitalismo – a nova representação da divisão histórica

Em todos os tempos, foi possível observar que a educação era para as elites, e elites não trabalhavam. Até a Revolução Industrial foi assim. Nessa fase histórica, há um rompimento, a educação passou a ser vista como algo necessário a todos, e os motivos nós já vimos. E o trabalho ganhou nova visão, não sendo castigo, algo ruim. Porém trabalho e educação assumiram novos contornos, e um duplo sentido. As elites passam a trabalhar, porém é um trabalho intelectual, para dirigir, governar, conduzir os rumos da sociedade, e para isso recebiam uma educação que vai além da educação básica que era oferecida a classe trabalhadora

em geral. E as camadas mais humildes, realizam o trabalho produtivo, vendem sua força de trabalho, em detrimento dos ganhos das elites, que buscavam (e ainda buscam), cada vez mais ganho de capital. Conforme Saviani:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.159)

Reforçando as ideias de Saviani encontrei em Carlos Rodrigues Brandão, na sua obra “O que é Educação” um trecho que vem ao encontro do que tenho abordado:

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre aprender-na-oficina para o *trabalho subalterno* e o aprender-na-escola para o *trabalho dominante*. (BRANDÃO, 1981, p.90)

Brandão (1981) também deixa bem claro a dualidade da educação e como ela se manifesta ideologicamente, pois está a serviço do trabalho produtivo, atendendo a classe dominante. Estabelecida essas duas formas de ensino, o trabalhador que tinha apenas a formação básica universal, que era necessária para entender as máquinas e operá-las, produzindo mais e melhor, surge uma nova demanda. Essas máquinas necessitavam de reparos, de ajustes, que iam além da formação básica, era preciso um técnico, um especialista de determinada função das máquinas. Não necessariamente uma formação maior e ampla, e sim específica, então surge dentro das fábricas o esboço da educação profissional, ou diríamos, profissionalizante. Em seguida, surgiriam os cursos profissionalizantes, com um aspecto diferenciado, nem era dentro da educação básica, nem em um nível superior, era dissociada, voltada especificamente para formar uma mão de obra especializada para atender as demandas das indústrias. Novamente Saviani embasa nosso texto, quando diz:

Assim, a formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, com destaque para as fábricas, brotando daí organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas de tipo especial, as escolas profissionalizantes, como um sistema paralelo e independente da escola propriamente dita. Esse fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 2002, p.161)

Desta fase histórica poderia continuar, agora, fazendo a caminhada da Educação Profissional no Brasil, especialmente no Século XX, porém, só esse capítulo histórico é material rico para outra pesquisa. O que apresentei até o presente momento, foi buscando o entendimento do conceito de trabalho ao longo da história, e como a educação andou ligada ao trabalho.

Objetivando chegar ao Conselho de Classe, antes é preciso trazer outro conceito, o de Pedagogia, como Ciência que estuda a educação, pois como veremos depois, geralmente, os pedagogos são quem conduzem os Conselhos de Classe, juntamente com outros membros da comunidade escolar que formam este colegiado.

2.3 Pedagogia e pedagogos e suas relações com os Conselhos de Classe

Todos os espaços educacionais requerem a presença de pedagogos, que podem contribuir na organização dessas instituições. Para compreender do que estamos falando, trago Libâneo, primeiramente conceituando o que é Pedagogia:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

O pedagogo, logo é o profissional que se ocupa de estudar a educação como um todo, não apenas a escolar. É a ciência que estuda a história da educação, as correntes filosóficas e

teorias da aprendizagem, a prática docente, a reflexão dessa prática. Compreender sempre com reflexão do que se está fazendo, articulando com as demais áreas, formas de melhoria do processo educativo. A Pedagogia estuda os processos educativos em todas as instâncias, e destaco aqui, a escolar, tendo em vista o pedagogo dentro dos Institutos Federais de Educação, visto que este estudo se situa dentro da realidade de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

E que perfil de pedagogo seria esse? Novamente referencio Libâneo (2001), que em seu texto destaca três (entre muitos) perfis de pedagogos. Ele destaca o pedagogo *lato sensu*, pedagogo *stricto sensu* e pedagogos ocasionais, transcrevo a definição de cada perfil de pedagogo mencionado por Libâneo:

1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes. (LIBÂNEO, 2001, p.11)

O primeiro perfil, de pedagogo *lato sensu* são todos os pedagogos envolvidos diretamente com o ensino, sejam eles na educação infantil, anos iniciais, ensino médio e superior. É o pedagogo docente, em sala de aula, com direta relação professor/aluno. O segundo perfil, *stricto sensu*, esse pedagogo deve trabalhar em articulação das demais ciências da educação, e não só em sua área de ensino, tendo em vista os variados profissionais docentes e técnicos envolvidos no ensino. A pesquisa é indissociável de seu trabalho, para que possa compreender todo o processo educacional em curso. É o profissional elo entre docentes, discentes e ensino. Um estudioso de como integrar e aperfeiçoar os processos formativos, não sendo visto como um supervisor, entendido aqui como alguém que fiscaliza, que impõe regras. Jamais pode ser essa a visão, entende-se como o profissional que está ali para agregar, e repito, articular. (LIBÂNEO, 2001)

O último perfil, do pedagogo ocasional, não é nem docente em tempo integral, nem o técnico. É aquele que em alguns momentos está presente na prática educativa, com

envolvimento e participações pontuais. Ainda na conceituação e compreensão de perfil de pedagogo, Libâneo (2001) esclarece entre pedagogo-especialista e docente. Para Libâneo:

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Fica claro, portanto, que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica. A contemporaneidade mostra uma “sociedade pedagógica”, revelando amplos campos de atuação pedagógica. (LIBÂNEO, 2001, p.12)

O pedagogo docente está mais alinhado ao pedagogo *lato sensu* da citação anterior, enquanto o pedagogo-especialista, está mais para *stricto sensu*. Ainda que a formação inicial de ambos, seja a mesma, em curso de Pedagogia, as suas atuações lhe diferenciam. Ambos assumem práticas pedagógicas, entendidas como atividades voltadas à educação, ao ensino, porém na prática docente, é aquele que tem a prática de sala de aula (e não somente, se pensarmos os espaços não formais, mas caracteriza docente, o exercício no ensino, na relação ensino/aprendizagem com o discente). Enquanto o especialista, que nem sempre desenvolve atividades de docência, é aquele que pensa o sistema educacional a nível mais ampliado, as atividades meio, articulando educadores e educandos, acompanhando avaliações, políticas educacionais, compreendendo e atendendo as mais diversas demandas pedagógicas.

Apresentado o entendimento das possibilidades de atuação do pedagogo, poderia, na sequência, situar esse profissional dentro dos Institutos Federais. Porém, essa discussão deixarei para o próximo capítulo, quando abordaremos a criação dos IFs. Continuando nosso texto, nos aproximamos do nosso foco, que são os Conselhos de Classe, e ao falarmos deles, é inseparável falar de Avaliação, que vem dando continuidade ao texto.

2.4 Avaliação – uma temática atemporal

“A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto de professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.”
(LIBÂNEO, 1992, p.195)

Sendo trabalho didático, avaliação é essencialmente um ato pedagógico inerente a prática docente, portanto permanente, contínuo, um ato reflexivo. Os resultados não podem ser observados como fins. Os resultados são acompanhados permanentemente, podendo ao longo do processo fazer intervenções, para que a aprendizagem seja efetivada. A avaliação não acontece sem finalidade. Tem a finalidade de acompanhar os objetivos propostos, e sempre ressignificar a prática docente, buscando ir ao encontro dos objetivos e resultados das avaliações. Quando constata progressos e dificuldades, ela vem justamente para reorientar o trabalho escolar, e considero muito rico Libâneo trazer que serve tanto para professor como para alunos. Infelizmente há uma cultura que a avaliação é do aluno e do seu desempenho, como se o educador não tivesse responsabilidades. Se meus educandos não conseguem assimilar minha proposta pedagógica, será só dele a responsabilidade? Enquanto educador, que outras práticas posso propor, que outras maneiras de abordagem posso tentar? Considero importantíssima essa colocação que a avaliação é também para o professor, pois nos faz pensar nossa prática didático-pedagógica, analisarmos pontos positivos, e pontos a melhorar, e pensar em ações que qualifiquem nossa atuação e com isso, auxiliar nossos alunos para que os resultados nas suas avaliações, atendam aos objetivos propostos.

Ainda, segundo Libâneo (1992), são ocupações da avaliação: “a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.” Na verificação entendem-se todos os instrumentos utilizados pelos docentes para coletar dados e informações, objetivas, dissertativas, quantitativas, qualitativas dos alunos. Sejam testes, provas, acompanhamento do caderno, expressão oral, atividades de pesquisa, entre outras. Esses dados passam para a qualificação, para correlacionar com os objetivos propostos, e por último, a apreciação qualitativa, que seria a avaliação propriamente dita dos resultados, analisando os mesmos, os objetivos, a caminhada do aluno e assim observando seu crescimento e evolução, gerando assim a avaliação esperada.
(LIBÂNEO, 1992)

Para Libâneo (1992), a avaliação escolar cumpre, ainda, pelo menos três funções: “pedagógico-didático, de diagnóstico e de controle”. Pedagógica e didática por estar diretamente inserida em contexto de sala de aula, em relação direta com os atores da ação educativa: professor/aluno. Didática por proporcionar o “aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas”. (Ibidem) Por fim, didática por proporcionar o crescimento pessoal/intelectual do educando, promovendo assimilação de um novo saber seguida de uma acomodação, apropriação de novos conhecimentos.

A função de diagnóstico na avaliação escolar é vital, e o próprio nome já diz, diagnosticar, identificar, compreender a realidade. Com ela, o professor sabe quais pontos estão positivos, quais precisam avançar, sabe se sua metodologia atende à necessidade ou se precisa readequação. O diagnóstico não é apenas para coleta de dados sobre os educandos, e deixá-los estanques, sem apreciação qualitativa e crítica do educador. O diagnóstico não pode vir somente em fins de períodos como bimestres, trimestres, semestres ou anual. Assim, como a função pedagógico-didático é contínua, a função de diagnóstico deve também ser, ao longo do processo. (LIBÂNEO, 1992)

Por último, a função controle, que para Libâneo é:

A função de *controle* se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Há um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-alunos no decorrer das aulas, através de variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento de capacidades mentais. (LIBÂNEO, 1992,p.197)

Como podemos observar a função de controle se parece muito com a de diagnóstico, tanto que ela fala em diagnóstico das situações didáticas, e sobre isso, remete a função pedagógico-didático. E isso tem sentido, pois Libâneo diz que “essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente”(1992, p.197). Deve haver articulação entre as três funções. Não se pode apenas ser pedagógica, sem ter um diagnóstico e controle. Não pode ter apenas controle, ao ponto de gerar nota ou conceito, sendo mera classificação, ser unilateral, onde se avalia apenas o educando, e não a prática como um todo. Nesse sentido, o autor ainda contribui afirmando que “a prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas” (1992, p. 198).

Ou seja, muitas vezes a avaliação escolar se restringe a uma única função, de controle, mas controle no sentido de dominar, de ser punição, de ser força contra o educando. Os Conselhos de Classe são verdadeiras instâncias de controle, digo isso conhecendo a realidade de algumas escolas públicas.

Porém, antes de aprofundar o estudo sobre o Conselho de Classe, quero trazer para discussão a contribuição de Luckesi, que diz:

A educação tem como finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano, que se configura por definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas. Isso quer dizer que, para atuar com avaliação de acompanhamento da aprendizagem em educação, temos necessidade de um projeto que delimite o que desejamos com a nossa ação e conseqüentemente nos oriente na sua consecução. (LUCKESI, 2011, p.22)

Quando Libâneo já mencionava na função de diagnóstico, e se referia a diagnosticar se a prática atendia aos objetivos, quis dizer a todo o momento, que a avaliação corresponde a uma ação planejada com objetivos e propósitos.

Luckesi direciona seus estudos ao Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP). O PPP é a essência de uma escola, no qual se explicita as visões filosóficas, tendência pedagógica, visão de formação humana e tendências políticas que o educandário está alinhado. Sendo que a educação é sempre ideológica (FREIRE, 2001), com um propósito, a avaliação é o acompanhamento da prática para verificação se os resultados estão atendendo o referido propósito. Na realidade estudada, os IFs, falamos em Projeto Pedagógico de Curso – PPC, que serão dados de análise no terceiro capítulo, quando temos a verificação do que eles apresentam relativo ao Conselho de Classe. E agora, traçado todo esse percurso teórico, chegamos ao Conselho de classe, propriamente dito.

2.5 Conselho de Classe também é avaliação

Buscando até aqui trazer embasamento teórico e definição de avaliação com Libâneo, voltaremos na sequência às discussões referentes ao Conselho de Classe, que é o recorte do tema macro avaliação, e o *locus* de atuação do pedagogo, lembrando a formação de graduação deste pesquisador. E junto com os argumentos já relatados nesse texto, sobre como são os

Conselhos de Classe nas escolas que já atuei, Cruz vem reforçar a importância do estudo nessa questão quando diz:

Um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados é o Conselho de Classe. De modo geral, o Conselho de Classe se transformou em instância de julgamento dos alunos, sem direito à defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica. Como tem sido praticado em muitas escolas, camufla e, com isso, reforça dentro da escola os mecanismos de controle arbitrário, de concentração de poder e de exclusão social. (CRUZ, 2005, p.11)

Portanto, Cruz (2005) vem reforçar as ideias que venho trazendo ao longo do texto, com base na experiência pessoal. Além disso, encontramos em sua fala, relação com o que Libâneo (1992) já dizia, sobre a função de controle, quando sozinha e isolada, é apenas uma função arbitrária e controladora, classificadora de alunos. Assim, muitas vezes esses espaços que por essência deveriam ser o da transformação social, infelizmente assumem o inverso, o de exclusão social. Classificando entre bons e ruins, “avaliando” apenas os alunos, esquecendo que avaliação é diagnóstico também da prática docente, que é didática e pedagógica, e deveria também ser tratada nos Conselhos de Classe. Cruz (2005) ainda nos diz “em poucos lugares se discutem as questões do ensino: processos, métodos, conteúdos, relações, o significado e as consequências para a aprendizagem do aluno e a pertinência dessas dimensões com o Projeto Político-pedagógico da Escola”(p.12). Aqui nessa citação, já podemos observar itens que abordaremos mais adiante, se são feitas discussões sobre processo, métodos, entre outros. Como são realizados os Conselhos de Classe nos Campi investigados, através dos PPCs. E sobre o Projeto Político-pedagógico, Luckesi (2015) diz que deve ser o norteador não só da prática educativa, mas também do processo de avaliação. Na visão de Cruz, o ideal de Conselho de Classe é:

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político-Pedagógico. (CRUZ, 2005, p.15)

Fica muito claro a importância de Conselho de Classe (como espaço de avaliação) estar em consonância com o PPP, o projeto deve ser o farol, o fio condutor de todas as ações da

escola e, por consequência, dos Conselhos de Classe. Destacando que cabe ao espaço do conselho de classe avaliar o que já foi feito, não só o educando, mas também a prática do educador. É espaço de discutir ações futuras, para consolidação do que foi bem-sucedido, e para recuperação, reorganização do que precisa ser melhorado na prática pedagógica. Cruz (2005) ressalta a importância da participação do aluno, presente e atuante nesse Conselho de Classe, que como dito, deve ser democrático, e ser assim conduzido, para ampla participação e contribuição dos seus envolvidos.

2.5.1 Estudo histórico do Conselho de Classe no Brasil

Carlos H.C. Cruz nos trouxe apontamentos sobre os Conselhos de Classe. Porém, ainda há questões que instigam respostas e entendimento. De como e quando surgiu essa instância colegiada nas escolas brasileiras e qual sua proposta inicial. Para fundamentar este escrito e trazer as respostas a estas indagações, trago como bases conceituais Any Dutra Coelho da Rocha (1984) e Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (1992), sendo estas as pioneiras em estudos de Conselhos de Classe no Brasil, e principais referências até hoje no assunto.

Os Conselhos de Classe surgem no Brasil na década de 50 do Século XX, quando um grupo de educadores do Estado do Rio de Janeiro, realizam visitas e estágios no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França (ROCHA, 1984, p.17), e passam a conhecer este colegiado, que futuramente viria fazer parte do cotidiano das escolas brasileiras e está presente até hoje. Para nos situarmos, trago o quadro 1 com a síntese dos acontecimentos que resultaram na vinda dos Conselhos para o Brasil:

ANO	ACONTECIMENTO
1958	Estágio realizado em Sèvres, França, um grupo de três orientadoras educacionais e sete professoras, com o objetivo de estudar as classes experimentais que haviam sido introduzidas no ensino francês desde 1945.
1959	Foram implantadas as classes experimentais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp) e organizaram-se os Conselhos de Classe destas turmas.
1971	Com a implantação da Lei 5.692/71, o Colégio de Aplicação tornou-se referência para outras instituições para realizar introdução dos Conselhos de Classe.

Quadro 1 (ROCHA, 1984, p.17-18)

Portanto, observamos momentos importantes na implantação dos Conselhos de Classe no Brasil, e sabemos agora que sua origem é francesa. Os relatos dão conta que os Conselhos se destacaram por não ser uma atividade difundida em nosso meio e apresentava potencial educacional considerável (*Ibidem*).

Dando continuidade em sua obra, Any Rocha traz as características de como eram os Conselhos de Classe na França, como eram constituídos, quem participava deles, enfim, sua organização. Percebo que é grande relevância para nosso estudo trazer esta parte, para que possamos pensar e refletir com o que temos em nossos Conselhos:

O Conselho de Classe a nível da turma, o Conselho de Orientação a nível de estabelecimento e o Conselho Departamental de Orientação constituem, no ensino francês, os Conselhos de observação instituídos por ocasião da reforma de 1959. Esta profunda reforma foi realizada com o objetivo declarado de democratizar o ensino e almejava “organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos com vistas a oferecer a cada um o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões” (Institut de Recherche et Documentation Pédagogiques – INRDP – 1971, pg.31). a fim de atingir este objetivo foram criados os conselhos de observação dos alunos, que constituem o instrumento por excelência para observação da turma. A nível da turma funciona o Conselho de Classe que é presidido geralmente pelo professor principal ou então pelo diretor do estabelecimento, assistido pelo professor principal. Fazem parte do Conselho, ainda, o diretor adjunto, o inspetor geral encarregado da turma, o médico, o assistente social ou enfermeira, o conselheiro de orientação, os professores da turma, outros inspetores, dois representantes de pais de alunos e dois alunos, eleitos delegados da turma pelos colegas. (ROCHA, 1984, p.19)

Percebemos que na essência da proposta francesa, haviam três conselhos. Serviam para observar de forma sistemática e contínua os alunos. Até esse ponto, parece muito interessante, pois pensava-se, naquele momento uma forma de avaliar o educando no todo, durante seu processo formativo, não apenas como resultado de provas e testes de caráter muito mais quantitativo, do que qualitativo. A crítica que faço, vem justamente quando ao se referir “ao ensino que corresponda a seus gostos e aptidões”. Pois como veremos muito em breve no texto, na verdade esses gostos não eram exponenciados pelos discentes, e sim esses conselhos diziam e recomendavam, praticamente decidiam qual o futuro dos estudantes. Porém ainda há vários elementos que merecerem análise nesta citação. Quando fala em Conselho de Classe, este era literalmente de determinada turma, e engloba diferentes membros da equipe e comunidade escolar. Ao citar professor principal, acredito que é daí que se originam os professores conselheiros de turma que conhecemos hoje. Aquele que geralmente é escolhido pelos próprios alunos, e é um elo entre turma e escola (direção, pedagógico); este educador geralmente é o

mais próximo da classe. A citação ao trazer diretor adjunto, inspetor geral, médico e os demais citados, nos faz entender que na essência se pensava assim, como comunidade alinhada para atender as necessidades educacionais da turma. Quando há participação de pais e alunos, também podemos perceber a forma democrática que abre espaço para todos serem representados neste conselho. Ainda hoje temos os alunos representantes de turma ou popularmente difundido: líder e vice-líder. Desta forma, compreendo que a estrutura ainda hoje presente nos Conselhos de Classe, são marcas trazidas do sistema francês.

Ainda segundo o sistema francês, após essa primeira etapa denominada Conselho de Classe, que acontecia a nível de turma e na turma, sobre questões referentes a esta, o referido “elaborava pareceres sobre os alunos, que são propostos, pelo professor principal, ao Conselho de Orientação para serem transmitidos às famílias” (ROCHA, 1984, p.19). Essa orientação com as famílias, nortearia o futuro do aluno, para os próximos anos letivos, “de acordo com “suas aptidões” e “seu caráter” o aluno será encaminhado ao ensino clássico ou ensino moderno e técnico (INRDP – 1971 – p.21)” (ROCHA, 1984, p.19). Observo que ao fazer tal orientação, o sistema francês neste sentido, merece críticas, por sustentar uma dualidade na educação, tão abordada neste texto quando debatemos a história da educação e trabalho. Ângela Dalben corrobora nesta questão quando nos diz que “Considera-se discutível a atuação pedagógica desses conselhos, centrada na avaliação classificatória, determinando a vida futura do aluno, papel bastante dirigido para os objetivos do sistema de ensino francês, no período” (1992, p.26). Portanto, entende-se que a revisão histórica do surgimento dos Conselhos de Classe, de origem francesa é indispensável para nossa pesquisa. A reflexão é que nem tudo que está na proposta original, é de fato algo que agregue à educação. Pois travestido de novo, a proposta trazia uma forma de separação e classificação, de uns para o trabalho intelectual, através do ensino clássico, e outros para o trabalho manual, através das técnicas. Creio que a maior contribuição deste modelo, foi trazer para a discussão enquanto comunidade escolar, todos os membros que a compõe. E também em sua origem, traz questões como avaliação através de observação sistemática e contínua, ainda que os resultados não fossem tanto de caráter qualitativo, e sim de classificação.

E o modelo francês contou também com outros fatores que reforçaram e contribuíram para que estes pensamentos fossem aceitos e difundidos na educação brasileira. É que já tinha um anseio por mudança, que eram discutidas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Ângela Dalben cita três itens que nos ajudam compreender esta ideia:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir (...) aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social actual, (...) de solidariedade, (...), de cooperação (p.42)

A escola (...) passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (p.55)

...a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de maneira “imaginada”, e portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social (p.59)

Quadro 2 (DALBEN, p.27, 1992)

O manifesto ao trazer a escola como “organismo vivo”, com uma “comunidade palpitante”, demonstra a semelhança com o pensamento francês, de ter a comunidade participando do ambiente escolar, contribuindo com possíveis soluções de problemas e necessidades oriundas destes espaços. Essas ideias já esboçadas na década de 30 do Século XX, antecipavam um pensamento de participação, e por isso, o modelo vindo de Sèvres teve maior aceitação e difusão no cenário educacional brasileiro. “Esses elementos apontam para o início da valorização do atendimento individualizado, de estudos em grupos e, especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento de alunado” (DALBEN, 1992, p.27). Dalben nos traz o entendimento que não eram comuns encontros e trocas de vivências entre professores. O trabalho era muito mais individualizado, compartimentado, e a turma não era vista como grupo, e o próprio trabalho didático era desarticulado. Compreende-se que os Conselhos de Classe, possibilitaram de alguma forma, um início de aproximação de professores de uma mesma turma. Se pensarmos que ainda hoje um trabalho articulado demanda esforços, pensemos que à época do Manifesto dos Pioneiros e início dos Conselhos de Classe, isso era algo praticamente inexistente.

Reforça este pensamento de participação a partir deste momento histórico, a contribuição de Any Rocha:

O Conselho de Classe constitui em primeiro lugar o momento de integração do professor: é o momento em que ele se encontra com seus pares, numa situação propriamente profissional, oportunidade quase inexistente antes da instituição dos Conselhos de Classe, quando o professor desenvolvia suas atividades profissionais numa situação de isolamento desconhecida em outras profissões, mas peculiar no magistério. (ROCHA, 1984, p.29)

Hoje é muito mais natural no início de cada ano letivo, e ao longo do mesmo, diversas reuniões, sejam elas de formação, pedagógicas em que tratam-se de assuntos mais voltados a prática educativa, sala de aula, ou reuniões gerais, que compreendem mais questões de regras e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, ou ainda reuniões quando são necessárias para discussões de casos especiais de algumas turmas. Porém isso foram conquistas ao longo dos anos, e ambas autoras nos trazem essa informação que não eram difundidas ou realizadas reuniões deste tipo, em especial de caráter pedagógico até então. E chama atenção o trabalho “isolado” de caráter “peculiar no magistério”. É estranho pensar que tivemos um tempo em que os próprios professores não se articulavam, sendo escola espaço para formação humana, o isolamento profissional caracterizava esses espaços. Portanto, se hoje os Conselhos de Classe são vistos com desconfiança, com certo desprezo ou desesperança, é importante ter consciência que este foi um espaço que deu novas dimensões à prática educativa, como momento de aproximar profissionais envolvidos no ensino e possibilitar diálogo e trocas. E este estudo busca justamente encontrar na sua origem histórica os pilares de seu funcionamento e sua essência, para ressignificar sua funcionalidade e potencialidade pedagógica.

Outro importante fato que corroborou para a difusão dos Conselhos de Classe nas escolas brasileiras, deu-se com a Lei nº 5.692/71, conhecida como segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -, ela “Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Sobre a mesma, Dalben diz que “essa lei surge para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores representativos da nacionalidade” (1992, p.28). No cenário político brasileiro daquela época, a nova LDB reunia em um único sistema diversos ramos, que eram o secundário, comercial, industrial agrícola e normal, e trazia a profissionalização do estudante (*ibidem*). A visão que se tinha era de criar um único sistema, com um educando treinável para o mercado de trabalho. Ainda sob esse aspecto:

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e as exigências do mercado de trabalho, na perspectiva de incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial que emergia, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista. (DALBEN, 1992, p.28)

O ideário neste cenário era de um sistema educacional voltado a atender as necessidade e demandas do capitalismo, com uma formação voltada a indústria e a produção. Logo, o perfil

de educando que se desejava era de um futuro trabalhador com bom rendimento profissional, que fosse bem condicionado e desse o retorno que se esperava, aumentando a produção e a lucratividade. É curioso que foi justamente neste período, pós essa lei, que o Conselho de Classe começa ser difundido nas escolas de todo país. Se o primeiro contato foi no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e foi adotado aos poucos, por interesse de outros educandários, foi a partir da Lei 5.692/71 que, com a busca por parte das redes de educação dos demais Estados, deu-se a expansão do Conselhos de Classe, pois a nova lei, suscitava maior esclarecimento e então aconteceu que:

[...] os Conselhos Estaduais de Educação, com base em pedidos de esclarecimentos da referida lei, produziram pareceres e resoluções orientadores, que de certa forma encaminhavam as discussões para a formalização de uma instância de avaliação coletiva, na escola, do tipo de Conselho de Classe. Conclui-se que o novo modelo de escola foi formalmente implantado através de novos regimentos escolares elaborados pelas escolas, que passaram a orientar seu funcionamento; nesses regimentos, encontra-se o Conselho de Classe como um dos órgãos instituídos. (DALBEN, 1992, p.31)

Desta forma, as escolas passaram a instituir este órgão colegiado que viria fazer parte do cotidiano escolar até os dias de hoje. Esta segunda versão da LDB acabou formalizando sua efetiva implantação, ainda que não com estes termos, e sim a partir dos pareceres produzidos pelos Conselhos Estaduais de Educação. “A influência que a lei 5.692 exerceu sobre a criação dos Conselhos de Classe e exerce sobre seu funcionamento é, portanto, indireta, e pode ser constatada através da preocupação com a avaliação global, diagnóstica, formativa e somativa” (ROCHA, 1984, p.26). É curioso que a lei ao mesmo tempo que surge tecnicista e para atender aos interesses de um governo autoritário e repressivo, ela traz essa abertura para pensar em uma avaliação global e diagnóstica, traz, ainda que fosse teoricamente, a preocupação de um processo avaliativo de acompanhamento do educando e de seu progresso. Essa mesma lei, que é contraditória, trouxe para o sistema educacional brasileiro importantes contribuições, como:

[...] referencial legal das práticas escolares, definiu aspectos administrativos gerais para a organização da educação. Ela normatizou, entre outros assuntos, o percentual mínimo de frequência escolar para a promoção do aluno, indicou os regimentos escolares para disciplinar sobre aproveitamento, dependência, aprovação, reprovação escolar, recuperação da aprendizagem, avaliação escolar, currículo e deu ênfase para o entendimento acerca da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos processos de avaliação da aprendizagem. (LOPES, 2016, p.28)

É neste sentido que fazer essa busca histórica enriquece nosso trabalho, pois faz entender como os Conselhos de Classe tornaram-se presentes nas escolas de nosso país. Sem dúvidas que a LDB de 1971 deixou marcas no nosso sistema educacional, com algumas contribuições positivas, como vimos, e outras nem tanto. Foi um período difícil, que o próprio sistema estava sob um regime ditatorial, privado de pensamento crítico, de abertura à democratização na escola, de possibilidade de participação. O país estava engessado em uma doutrinação, visto disciplinas como Moral e Cívica, Organização social e política brasileira – OSPB. Na década de 1980, os anseios da sociedade civil por abertura política, por democracia, por liberdade, através de movimentos sociais, ensejaram mudanças, era emergente e pulsante uma nova organização política no Brasil. Esses movimentos foram pondo em declínio, ainda que com muitos esforços e lutas, o sistema que se mantinha desde 1964. Em 1985, temos, após 21 anos, outra vez um Presidente da República civil, ainda que eleito indiretamente e a partir deste momento um novo capítulo da história começa ser escrito, com a redemocratização do país.

2.5.2 A redemocratização do Brasil e o debate da Gestão Democrática

Era o início da redemocratização de nosso país, e em 1988 temos a nova Constituição Federal - CF, que novamente representa um marco na educação brasileira. No tocante à educação, na CF ela está no “**TÍTULO VIII DA ORDEM SOCIAL**”, no terceiro capítulo “**DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO**” (BRASIL, 1988), e para nosso estudo, precisamos trazer a Seção I e os artigos 205 e 206, este último até o inciso VI, como podemos observar no quadro:

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

<p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>[...]</p>

QUADRO 3 (BRASIL, 1988)

Portanto, com a Constituição abre caminho para repensar o modo da organização escolar, prevendo essa gestão democrática do ensino público. A CF dá ao Brasil a possibilidade de um futuro melhor, através redemocratização. Neste processo, em 1996 vamos ter a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, em vigor até hoje, é a norteadora do sistema educacional vigente. Seu texto traz diversos dispositivos que possibilitam a educação com gestão democrática. Trago novamente um quadro, para depois refletir sobre o mesmo:

<p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p>
<p style="text-align: center;">TÍTULO IV</p> <p style="text-align: center;">Da Organização da Educação Nacional</p> <p>Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.</p>
<p>Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:</p> <p>I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;</p> <p>VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;</p>
<p>Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:</p> <p>I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</p> <p>II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p>
<p>Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p>

QUADRO 4 (BRASIL, 1996)

Primeiramente o artigo 3º já traz a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios, e vai além, ao dedicar outros artigos para essa mesma temática. O artigo 8º trata da articulação entre sistemas na organização do ensino, e dentro desta articulação, possibilita

para cada rede se organizar, respeitando as diretrizes nacionais, entra a democratização para que cada estabelecimento de ensino possa organizar seu funcionamento, principalmente quanto a organização de seus projetos pedagógicos. Proporcionar que cada educandário possa pensar com sua comunidade escolar seu projeto, é um diferencial, pois permite o respeito as suas singularidades e especificidades e dá mais autenticidade para cada escola, não sendo um projeto engessado e uniforme. E o inciso VI reforça isso, ao promover a participação com famílias e comunidade na elaboração destes projetos. O artigo 14 e seus incisos corroboram para o que foi mencionado. E por último, o artigo 15 permite que as escolas possam gerir seus recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, respeitando os limites legais.

Assim a LDB promove um marco na gestão democrática da educação pública. Termo este, que tanto encontramos em documentos, em discursos e propostas. Porém a indagação que fica, **o que é, conceitualmente falando, a gestão democrática!?** Buscando compreender e conceituar, vamos analisar alguns autores. Temos mencionado redemocratização, ou seja, retorno da democracia em nossa nação. E por democracia, Heloísa Lück pontua:

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática de direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidades pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente, e é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (LÜCK, p.70, 2009.)

Já de início podemos observar o indicativo do que se esperar de gestão democrática, visto que democracia, segundo Lück, verdadeiramente se constitui de direitos e deveres, sendo inseparáveis. Pois não basta gozar de todos seus direitos, e ser omissos ou irresponsáveis quando se necessita comprometimento com seus deveres. Além do respeito e garantia das liberdades, democracia exige também respeitar a coletividade, e garantir o bem-estar no todo, e não apenas pensar em si próprio e em seus interesses. Compreendo que a gestão democrática expressa na CF e na LDB, possibilita pensar e gerir o sistema educacional de forma participativa, pelo menos teoricamente falando, por isso essa gestão é compartilhada pelos sistemas, pela União, estados e municípios, através da articulação entre ambos, a fim de promover a qualificação do ensino. Este sistema de cooperação, é a garantia do direito, pois respeita que cada sistema possa ir adequando a sua realidade, ao mesmo tempo que implica em dever, dever de participar na

organização do sistema educacional. Os estados assumem responsabilidades, bem como os municípios, e conseqüentemente as escolas e suas respectivas comunidades, responsabilidade na organização de seus sistemas, de seus projetos pedagógicos, da forma que irão desenvolver o ensino, ou seja, implica em assumir seus deveres. Logo, isto requer outro aspecto intrínseco à democracia, que é a participação, e Lück aborda da seguinte forma:

[...] a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação. (LÜCK, p.71, 2009)

Percebemos que cada vez mais nos encaminhamos ao sentido que almejamos para pesquisa, de termos um Conselho de Classe participativo. Abordar a participação, é fundamental tanto para compreensão da democracia, e conseqüentemente da gestão democrática e o que isso representa nos espaços escolares e finalmente nos conselhos de classe. Antes de refletirmos sobre como se deve ou deveria se efetivar a participação, vamos analisar dois termos importantes, indissociáveis, porém com suas especificidades, que é a **gestão educacional e a gestão escolar**, e ambas tem como articulação, além da educação, logicamente, também a gestão democrática, que se faz presente permeando ambas formas de gestão.

Contribuindo com o texto, Sofia Vieira traz importantes reflexões sobre o assunto, iniciando por *gestão*, ao dizer que “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão” (p.58, 2007). E no nosso caso, as políticas voltadas à educação, requerem gestão das mesmas, e aí vem os dois desdobramentos, em gestão educacional e gestão escolar. A primeira, a educacional, Vieira aborda as questões legais da Constituição Federal e da LDB (2007, p.61), que já discutimos, e por este motivo não discutiremos novamente. A autora deixa claro o entendimento que a gestão educacional abrange a articulação entre sistemas (União, estados e municípios), presente no Artigo 8º da LDB, sendo assim, muito amplo, além dos “muros” escolares, e em regime de colaboração. Recordo-me inclusive da disciplina de gestão educacional, precedendo o estágio de Gestão na faculdade de Pedagogia, que a Professora esclarecia a gestão educacional como muito mais ampla, é pensar a educação como um todo, não apenas a dentro da escola, visto que educação se faz em todo ato humano, como visto neste texto, sobre a história da educação e trabalho. Portanto o termo educacional, redimensiona essa gestão, que se manifesta em todas as esferas e ambientes que

se fazem acontecer o ato educativo. Expressa também as políticas públicas dos governos para a educação, as metas, os programas, obedecendo também a legislação própria da educação, respeitando claro, a carta magna da CF e a LDB, e sobre as mesma, Vieira pontua que ambas “permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais, e municipais. Diz respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como seus integrantes, desde detentores de cargos mais elevados aos mais simples servidores” (p.61, 2007). Portanto, enquanto envolvidos e preocupados com educação, somos agentes destas ações, em maior ou menor participação.

De fato, a nossa participação se torna mais presente e aparece, quando estamos no campo da gestão escolar, “como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência do ensino” (*ibidem*). A gestão escolar é olhar seu próprio estabelecimento de ensino, o que lhe caracteriza, a sua história, a sua comunidade, a sua essência, e pensar para esta essência, um projeto de escola, manifestado através do Projeto Político Pedagógico – PPP. Isso se manifesta na LDB, Artigo 12, inciso I “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esta é atribuição essencial da gestão escolar, do educandário. Além disso, a escola tem como funções na sua gestão, segundo Vieira, ainda:

[...] a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às ideias e a cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz em parte física de uma instituição escolar. Além destas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, como “prover meios para a recuperação de alunos de menos rendimento” (Inc. III, IV e V). Esses três dispositivos remetem ao coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica. (VIEIRA, p.62, 2007)

Portanto a gestão escolar é aquela que acontece no bojo da escola, contempla todos os aspectos da instituição, da questão de recursos humanos, financeiros, patrimonial, pedagógico. São diversas atribuições que o gestor e sua equipe gestora carregam. É gerenciar seu pessoal em relação ao número de turmas e educandos, cuidando se não há falta de educadores, bem como, cuidar a carga horária dos mesmos, o que chamamos de vida funcional, seja de professores, funcionários ou técnicos. A gestão de recursos humanos é fundamental para o bom

funcionamento da prática educativa. Também há todo cuidado com a parte patrimonial, equipamentos, edificações, manutenção, pintura, lâmpadas, portas, e todas as demais recursos que são utilizados, e juntamente com essa gestão do patrimônio, há a gestão financeira, que cuida tanto da compra de materiais para a manutenção como já mencionado, bem como compra de materiais de limpeza, materiais pedagógicos como folhas, canetões, jogos, livros, e também a merenda escolar, configurando autonomia financeira das instituições. Trouxe todas essas menções, para tornar claro que é a gestão escolar é própria do chão da escola. Por fim, porém não menos importante, a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem dos educandos, bem como a recuperação daqueles com menor rendimento compõe a gestão escolar.

O ensino é a qualidade primeira de uma escola, e este deve estar em acordo com as políticas públicas e a legislação educacional vigentes. O momento que a escola zela e atende suas atribuições, ela não somente realiza a gestão escolar, assim como compõe a gestão educacional, pois a escola faz parte de um sistema, e todos, União, estados e municípios estão vinculados, através de projetos, programas e legislação que formam uma rede. Logo gestão educacional e escolar são transversais, mesmo com especificações que permitem ser diferenciadas, porém não separadas. Novamente embasando este pensamento, Vieira coloca que:

Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera *micro*. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (p.63, 2007).

Reitero que gestão educacional e gestão escolar são indissociáveis, e o que as une, com base na CF e na LDB é a gestão democrática, que já abordamos. Também já visitamos o conceito de participação, entendendo a comunidade escolar como um todo, e a mesma se efetiva quando há a possibilidade de mecanismos de gestão colegiada, visto que “destaca-se em especial, na realização da gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados, que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar nessa gestão” (Lück, p.72, 2009). Muito frequentemente há órgãos colegiados consultivos e deliberativos, que são constituídos basicamente com a função financeira. Como acontece com os Conselhos de Pais e

Mestres – CPM –, que participam mais na prestação de contas da escola. As reais decisões do campo pedagógico, dificilmente saem do núcleo direção/supervisão e grupo de professores. Quando falamos em participação real da comunidade, utopicamente, seria a participação de alunos e pais, bem como toda equipe escolar, em questões que tangem ao pedagógico também. Heloísa Lück traz o conceito de Unidade Executora – UEX –, que podem ser, como dito, com a nomenclatura de CPM, e a autora pontua como tem sido nas escolas essa participação:

Tem-se verificado que, apesar de todas as escolas terem uma Unidade Executora, de modo a poder receber e gerir os recursos financeiros que lhe são destinados, sejam os do governo federal (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), sejam os do governo estadual ou municipal, o seu funcionamento nem sempre é participativo em seu sentido pleno. Isso ocorre quando os mesmos existem formalmente, porém as decisões são tomadas pela direção da escola e os pais são envolvidos/se envolvem, sobretudo, em dar aval às decisões tomadas e assinar as prestações de contas e conferi-las. Nesse caso, perde-se o espírito de gestão democrática e colegiada, que se pressupõe participativa em todos os momentos. Essa condição existe em graus variados de intensidade nas escolas constituindo-se, dessa forma, em termômetro que permite verificar o nível, tanto concedido como conquistado de participação. (LÜCK, p.74, 2009)

Portanto, é comum vermos essas unidades executoras, como meros órgãos formais para aprovação ou não das contas escolares, restringindo em uma gestão democrática das finanças. Não é diminuir a importância desta participação, que por sinal, é de veras importante, visto que certamente contribuiu com rigor maior na prestação de contas, evitando em grande parte práticas fraudulentas. Chamamos atenção, é que para que esta participação seja mais ampla, ainda que utopicamente, sem dúvidas necessitamos avançar “a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, particularmente no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante a participação de professores, pais e comunidade” (LÜCK, p.74, 2009). Neste sentido, todo o caminho teórico que percorremos, nos remete novamente ao foco deste estudo, o Conselho de Classe.

2.5.3 Uma nova possibilidade de Conselhos de Classe

Em um primeiro momento conceituamos historicamente as origens destes conselhos, a forma com que foram introduzidos no sistema educacional brasileiro, e todas as mudanças

históricas no processo de redemocratização do nosso país, e com isso, o fortalecimento dos conceitos de gestão democrática da educação. E como vimos, essa gestão proporciona a participação de órgãos colegiados no interior dos educandários. Ângela Dalben, em estudos recentes, nos coloca que

O Conselho de classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, o qual reúne periodicamente os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, para refletirem conjuntamente e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. Há algumas características básicas que o tornam diferente dos demais órgãos colegiados, conferindo-lhe especial importância no que tange ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. São elas: a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; a organização interdisciplinar; a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância. (DALBEN, p.3, S/a)

Podemos perceber na fala de Dalben, que o Conselho de Classe possibilita a participação de diversos segmentos da escola, porém, nesta sua fala, não contempla o que estamos abordando pelo viés da gestão democrática, pois ainda não incluiu, nesta citação, alunos, pais e comunidade escolar, ainda que, alunos sejam mencionados ao momento que o conselho de classe trata e discute a centralidade da avaliação escolar. E como já abordado neste texto, no item avaliação, esta não é só do educando, pois quando se avalia, avalia-se também a didática do educador e sua metodologia, que levou ao resultado do educando. Num cenário ideal, assim constituir-se-ia a avaliação, avaliando todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem. E na sequência a autora coloca que “podendo, sempre que necessário, optar pela participação dos pais e dos alunos das respectivas turmas” (p.3, s/a). Ao trazer essa colocação, não quero fazer crítica ao pensamento de Dalben, apenas trazer diferentes contribuições, pois, é necessário lembrar, esta autora é um dos nomes mais reconhecidos e respeitados quando se fala em Conselhos de Classe no Brasil. Porém, não podemos negligenciar todo embasamento teórico de gestão democrática, que Lück (2009) colaborou, e da importância de trabalharmos na construção de uma gestão democrática que vá além da participação dos órgãos colegiados em meras formalidades ficais/financeiras.

Analisando novamente Dalben, a autora reforça o entendimento anterior, dizendo que em todo momento o aluno se faz presente, ao dizer que:

[...]é interessante ressaltar que, embora a participação dos alunos nas reuniões dos Conselhos de Classe ocorra de forma opcional, o aluno sempre estará presente, através de seus resultados, sucessos, desenvolvimentos, resistências, fracassos, necessidades e dificuldades nas discussões pertinentes à prática de ensino e aprendizagem. (DALBEN, p.4, s/a)

A autora coloca a participação do educando como opcional. Buscando ir além desta proposta, este estudo visa analisar o que há no campo teórico sobre Conselhos de Classe, e propor um novo olhar, que vá além do opcional. Que se torne algo permanente, que traga uma ruptura e uma nova forma de fazer Conselhos de Classe. Ainda que Dalben também coloque que o aluno sempre se faz presente através de seus resultados, devemos lembrar que estes resultados são através da óptica dos educadores, e certamente é diferente da do educando. Cada ator deste cenário educacional tem sua perspectiva e interpretação do processo, e por isso acredito que mudar esse paradigma de participação opcional do educando, para participação permanente, é o que irá trazer ressignificado a este órgão colegiado.

Seguiremos trabalhando com a autora, que como mencionado, é um dos principais nomes quando falamos em Conselhos de Classe. E quanto a este órgão colegiado, que historicamente sofre com distorções de sua condução, temos a necessidade de vislumbrar outra forma de condução do mesmo, resgatando conceitos de participação, do caráter pedagógico e a dimensão da avaliação do processo educativo, não apenas resultados quantitativos de educandos, como muito se tem visto em conduções errôneas deste colegiado. Ressignificando sua forma de realização, precisamos do entendimento que enquanto órgão colegiado, é também deliberativo, no que tange a:

[...] objetivos a serem alcançados; uso de metodologias e estratégias de ensino, critérios de seleção de conteúdos curriculares; projetos coletivos de ensino e atividades; formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; critérios para apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; elaboração de fichas de registros do desempenho do aluno objetivando seu acompanhamento no decorrer dos ciclos e informação aos pais; formas de relacionamento com a família; propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; adaptação curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; propostas de organização dos estudos complementares. (DALBEN, p.4, s/a)

Portanto, o Conselho de Classe tem a importância de deliberar, decidir, sobre questões práticas e que resultam no processo formativo do educando. A ideia de um conselho de classe que meramente expõe resultados ao final de trimestres ou semestres, diminui a importância de

tal órgão. E entendendo deliberação, não podemos esquecer que é um espaço que apresenta a riqueza de contar com a participação de todos os agentes educativos, sejam eles professores, funcionários, técnicos, no caso dos Institutos Federais, que inclui psicólogos, assistentes aos educandos, assistentes sociais, entre outros, bem como a participação dos próprios alunos e pais. Também percebemos a importância de projetos coletivos, rompendo com a individualidade das disciplinas dissociadas uma das outras e sem conexão com o mundo real, no qual os conhecimentos não são compartimentados. Ao deliberar, é importante também na recuperação, na mudança de estratégias, na inclusão, enfim, na forma de repensar a prática pedagógica a fim de, corrigir as carências didáticas. Corroborando com este pensamento, Carlos Henrique Cruz volta ao texto, nos dizendo que:

Como espaço de avaliação do trabalho individual e coletivo da equipe de professores e da Coordenação Pedagógica sobre seu próprio trabalho, o Conselho é a busca conjunta de alternativas de ações concretas/atitudes que levem à consecução dos objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico.

Além disso, o Conselho de Classe ajuda a que:

- a equipe se conheça melhor como equipe, para agir como tal;
- avalie sua ação como equipe que interage com os alunos da série ou da turma;
- descubra meios mais eficientes e eficazes para que os alunos cresçam como pessoa e estudantes, pessoal e coletivamente. (CRUZ, p.17, 2005)

Podemos perceber que os autores se complementam, ao reforçar o Conselho de Classe como momento de grupo, de equipe, e momento de ação, reflexão, ação da própria prática docente, possibilitando a aprendizagem significativa dos educandos, superando suas dificuldades neste processo. Para isso, é preciso compreender cada turma e cada aula como única, com suas singularidades e especificidades, e pensar e repensar a metodologia, é algo constante no ato educativo. Enfim, o Conselho de Classe assume uma função política, que pode, dependendo da forma de condução que recebe, produzir inclusão, ser democrático e promover avanços, ou ao contrário, pode ser excludente, autoritário e punitivo.

Neste sentido, penso e proponho que o Conselho de Classe seja instituído formalmente ao início de cada ano letivo, com momentos ordinários, previstos em calendários para tais encontros e discussões, bem como, quando necessário for, ser convocado de forma extraordinária, sempre que houver necessidade pontual, e que a reunião ordinária esteja distante. Assim:

As reuniões de Conselho de Classe, cuja pauta engloba as necessidades de ensino e aprendizagem que se apresentam no cotidiano escolar, devem ocorrer sempre que consideradas necessárias e podem ser convocadas por qualquer um dos seus membros, sendo-lhe conferida, nesse sentido, importância na corresponsabilidade da gestão participativa. Nesse ponto, é importante levantar a dimensão política que assume a instância, por se constituir num órgão capaz de propiciar o debate permanente e a geração de ideias numa produção social. (DALBEN, p.4, s/a)

A proposta é que o Conselho de Classe, uma vez instituído, possa sempre ser chamado, ou melhor, estar constantemente acompanhando o ensino. Culturalmente, deixado para os fins de ciclos (trimestres, semestres e final), este órgão atua apenas de forma deliberativa no sentido de aprovar ou não. O que se pretende é uma mudança de cultura, que o colegiado seja também consultivo ao propor intervenções sempre que necessário, colaborar com propostas didáticas, estar em constante presença no cotidiano escolar, promovendo a qualidade do ensino, e não apenas “surgindo” quando há crises, muitas vezes sem muito ter o que fazer, dado o ponto que se chegou.

Para isso é preciso uma mudança de perspectiva de educação e de ensino. Porém sabemos que é uma caminhada longa, que não acontece de um dia para o outro, visto a própria estrutura cultural em que fomos formados e encontramos nas escolas. Tudo isso tende a naturalizar a postura, pois sempre foi feito assim e continuará assim, pois sair da zona de conforto implica novos saberes. Dalben nomeia isso como perspectiva de hétero-estruturação do conhecimento:

A perspectiva de hétero-estruturação do conhecimento direciona-se para uma abordagem fechada de organização escolar. O educador, seja ele gestor ou professor, exerce a sua função situando-se no instruir, ensinar, formar, num processo que se dá de fora para dentro, com a preocupação, quando existe, de transmitir bem um conhecimento que lhe é externo. (DALBEN, p.9, s/a)

Isso acaba por refletir nos Conselhos de Classe que se multiplicam em diversos educandários, que se discutem muitas vezes apenas o rendimento do educando, torna-se uma exposição de notas, de pura visão quantitativa da aprendizagem. E isso é constantemente presente em nossas instituições visto que “como os próprios educadores foram formados nessa perspectiva, sua alteração apresenta dificuldades, porque não experimentam previamente possibilidades concretas de ação. (*ibidem*); desta forma, a mudança acaba sendo protelada, pois o sistema é assim, e muitas vezes a tentativa de ruptura é sufocada pelo grupo, entre aqueles que a mais tempo estão em exercício. É algo bem delicado de abordar.

Uma ideia de superação da relação anteriormente mencionada, seria a relação pedagógica de inter-estruturação, colocada por Ângela Dalben da seguinte maneira:

Nesse caso, os processos de avaliação/reflexão da prática apoiam-se na inter-relação permanente entre professor/aluno/conhecimentos, denominada aqui de inter-estruturação. A finalidade do processo de avaliação, nessa perspectiva, é direcionar-se para um processo de investigação contínua da realidade como um todo, cabendo aos educadores o papel de captar essa totalidade de relações, coletando dados e informações sobre o desenvolvimento dos alunos e, cuidadosamente registrando suas necessidades e possibilidades. (DALBEN, p.10, s/a)

Ao fazer essa investigação contínua, os educadores conhecem seus educandos e sua formação integral, não refletindo apenas dados quantitativos de notas de testes e provas. E ao registrar as necessidades e possibilidades, diretamente está direcionado a prática docente, pois através destes resultados, os professores têm um desenho de suas próprias aulas, tanto do que já fez, quanto daquilo que pode fazer, a fim de atender as expectativas e necessidades das turmas. Neste sentido, essa perspectiva corrobora com o modelo de Conselho de Classe que almejamos, de participação e avaliação como um todo, promovendo reflexão dos aspectos que necessitam melhorar, bem como, verificação daquilo que se obteve êxito, e principalmente, caminhando sempre para uma aprendizagem significativa do educando, reconhecendo a formação como um processo dinâmico e mutável, assim como é a vida moderna, na qual adaptações e flexibilidade estão presentes em diversos momentos do nosso dia-a-dia.

Já nos encaminhando para o fim deste capítulo, trago Carlos Henrique Cruz, já mencionado neste escrito, colaborando com algumas ideias. Neste momento teremos alguns apontamentos, que o autor coloca quanto a realização do Conselho de Classe. Teremos aprofundamento das discussões nos capítulos seguintes, quando analisaremos as questões legais dos Conselhos de Classe no IFFar, de como estão previstos, e serão discutidos com a proposta de Cruz. O autor sugere etapas do Conselho de Classe que seriam: *1. Autoavaliação dos profissionais da escola; 2. Análise diagnóstica das turmas; 3. Proposta de ação individual e coletiva; 4. Análise dos casos relevantes.* (CRUZ, p.19, 2005). Todas essas etapas discutiremos no quarto capítulo, bem como a ideia de Cruz referente ao Conselho de Classe com a participação de alunos, que é a aproximação do ideal de gestão democrática, que abordamos aqui.

Já próximo capítulo estaremos situando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a contribuição que os mesmos trazem para a educação brasileira a partir de sua

criação. Na sequência, analisaremos; A Instrução Normativa 04/2010 que trata a Avaliação do Rendimento Escolar; e a Instrução Normativa 02/2014 que estabelece orientações do Comitê Assessor de Ensino – CAEN e Pró-Reitoria de Ensino – PROEN sobre os Conselhos de Classe nos cursos Técnicos do IF Farroupilha e dá outras providências e por último como o Conselho de Classe se apresenta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do IFFar

3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – UM OLHAR INSTITUCIONAL

Ao longo do referencial teórico, revisamos um breve histórico da educação e trabalho, chegando até o modelo de escola contemporânea, instituído formalmente através da Revolução Industrial. Em nossa discussão abordamos a dualidade na educação, entre a educação com foco na formação de lideranças, e a formação para o trabalho “na fábrica”. Neste sentido, para o rompimento ou tentativa de rompimento com esta dualidade, um marco histórico na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. A história recente, nos últimos onze anos, mostra as transformações que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vem recebendo. O trabalho em rede, com a criação dos Institutos de Ciência e Tecnologia, Institutos Federais, nos mais diversos Estados da Nação, em grande parte no interior, trouxeram fortalecimento as Instituições que já existiam, como Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, além de expandir e interiorizar a rede federal de educação tecnológica. Isso se deu através do Decreto de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual o conteúdo foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 9.394/1996 pela Lei nº 11.741/2008, que proporcionou uma nova postura e chance para educação profissional no Brasil, sendo um grande marco histórico para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica. Ramos nos diz o seguinte:

A nova legislação não mais definiu a educação profissional em níveis, por compreender que os níveis se referem exclusivamente à organização da educação nacional e não a uma modalidade específica. Tentou-se, assim, evitar que a política de educação profissional levasse a constituição de um sistema educacional paralelo. A educação profissional ficou organizada, então, em cursos e programas, em vez de níveis. Conforme dispõe o artigo 1º do novo decreto, esses podem ser: a) de formação inicial e continuada dos trabalhadores; b) de educação técnica de nível médio; c) de graduação e pós-graduação. (RAMOS, 2010, p.51)

Dessa forma, o decreto rompe com a cultura da educação profissional como algo a parte da educação, que não era nem educação básica, nem superior. Não formava humanamente, com visão crítica, transformadora da realidade, formava com foco apenas técnico. Uma nova concepção se constitui, uma nova visão de educação, de formação, de sujeitos, ao menos na legislação, e como principal forma de efetivar essa educação, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criação dos Institutos Federais de Educação,

Ciências e Tecnologia. A rede foi instituída e os Institutos foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. E entre os objetivos, finalidades, concepções que baseiam os Institutos Federais, trago o texto de Pacheco,

Reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, s/d, 11)

Os Institutos Federais trazem em primeiro lugar a formação humana, formação de valorização dos indivíduos, alguém que faz parte da sociedade e tem o direito de participar dela como um agente de transformação social, com consciência de seus direitos, deveres, responsabilidade, ética, voltado para o desenvolvimento de uma comunidade igualitária, que pense na coletividade e bem viver com seus pares. Ciência, tecnologia e cultura formam um tripé de sustentação da educação profissional. O profissional oriundo desses espaços, deve ser um cidadão consciente de sua participação no mundo, ativo, crítico e reflexivo, que saiba lutar e defender seus ideais, principalmente na defesa da igualdade social e lutar contra a sociedade e economia opressiva e agressiva do sistema capitalista (PACHECO, s/d).

Esses espaços de formação, requerem uma nova visão daqueles que deles fazem parte. Com maioria dos professores e técnicos que trabalham nos Institutos Federais, oriundos da formação universitária, acadêmica, com décadas de tradição, fortemente consolidadas, esses profissionais muitas vezes não compreendem a dinâmica dos IFs. Eu mesmo só pude compreender a dinâmica dos Institutos Federais estando dentro de um Curso de Mestrado em Educação Profissional. E, ainda tenho muito a conhecer. Mesmo com minha formação didática de curso de licenciatura, ainda tenho muito o que aprender sobre a Instituição. Imagina-se os desafios enfrentados por professores e técnicos, oriundos de cursos como Agronomia, Engenharia Elétrica, Zootecnia, que nunca tiveram formação didático-pedagógica, que a partir do momento que ingressam na Instituição tem que atuar como docentes da educação básica, no ensino médio. Fico me perguntando: esses professores, recebem algum tipo de recepção ou preparação ao chegar nos Institutos? Quem é a equipe responsável por esse acolhimento? Geralmente, trazendo exemplo de escolas estaduais, de onde atuo, é a Coordenação Pedagógica

que faz esse trabalho, e essencialmente, com a presença de pedagogos nesses espaços. E nos IFs, a quem compete? Essas indagações fizeram com que eu chegasse ao pedagogo nos Institutos, e suas atribuições.

3.1 O pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Complementando as ideias abordadas sobre o pedagogo nessa pesquisa, buscando a compreensão do especialista, do *stricto sensu*, analisei um artigo presente na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, com o título: *O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises*, e trago uma citação que vem ao encontro com a definição de Libâneo (2001). Enquanto Libâneo traz o perfil do pedagogo, o artigo traz as análises de uma pesquisa, de qual é a visão do papel dos pedagogos nos IFs, vejamos:

Assim, as análises apontam que o trabalho do pedagogo está ligado à supervisão escolar e gestão educacional tanto relacionado aos processos didático-pedagógicos quanto aos pedagógico-administrativos. Todos os autores também apontam que o trabalho do pedagogo engloba a atuação com toda a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos, família, incluindo o público interno e externo, articulando-os, por exemplo, com o mundo do trabalho. (CARRIJO, 2016, p.9)

Fica muito aproximada as ideias dos dois autores, sendo que nessa última citação percebe-se que faz a articulação com o mundo do trabalho. Outro apontamento da pesquisa de Carrijo (2016) que considere muito significativo para este escrito, e vem ao encontro ao meu questionamento pessoal, de qual é a atuação do pedagogo-especialista no SAP, diz o seguinte “Fica nítido que os pedagogos precisam mobilizar amplos saberes que envolvem todos os processos escolares e alguns ressaltam que, na prática, a formação superior inicial não supre as demandas do trabalho na educação profissional.” (CARRIJO, 2016, p.10). Desde o início do curso de Mestrado, venho me indagando sobre a falta de abordagem em minha formação de pedagogo, sobre a Educação Profissional. Logo, pedagogos inseridos nessa realidade, precisam antes de tudo, compreenderem seu papel, compreenderem a Educação Profissional Tecnológica - EPT para então desenvolver seu trabalho. Isso requer dedicação, empenho e consciência da necessidade de formação continuada dos pedagogos inseridos nos IFs. Porém, devido à recente

realidade dos IFs, como instituição com apenas 11 anos de existência, criados desde a Lei 11.892/2008, o pedagogo no IF é um tema muito novo se comparado a história da educação, demandando ampliação de estudos, o que certamente torna um campo vasto de investigação, rico em possibilidades, terreno fértil para pesquisa, uma pesquisa que traga propostas, tendo em vista a natureza dos mestrados profissionais, sempre procurando qualificar o ensino e claro, proporcionar o melhor para os educandos desses espaços. Ratificando essa ideia, cito novamente Carrijo,

A busca pelo delineamento da identidade do pedagogo que atua nos Institutos Federais passa pelo obstáculo da falta de bibliografia específica sobre o tema. Embora o pedagogo esteja inserido na realidade desses espaços desde a sua criação, ainda há poucos estudos que representem esse espaço de conhecimento. (CARRIJO, 2016, p.10)

Por ser um campo vasto e amplo, fica muito abrangente, nessa pesquisa, investigar as atribuições desse profissional nos Institutos Federais de Educação, que como já citei são 34¹ atribuições. Daí a necessidade de recorte no tema, pois a Portaria nº 1.003/2016 sobre as Atribuições das Unidades Organizacionais do Instituto Federal Farroupilha – atualizada pela portaria nº 0196 de fevereiro de 2018, em síntese, as atribuições do pedagogo perpassa pelo currículo, acompanhamento das avaliações, propostas de recuperação, compreende pesquisas sobre o ensino, acompanhamento das mudanças de legislação educacional, formação continuada do corpo docente, recepção dos novos educadores, acompanhamento dos diários de classe, articulação com coordenações de cursos e eixos, com assistência estudantil, enfim, é uma grande responsabilidade e compromissos assumidos por esse profissional.

De todas as atribuições, destaco o item XV que diz: “planejar, acompanhar e supervisionar os Conselhos de Classe juntamente com os Coordenadores de Curso/Eixo e Núcleo Pedagógico Integrado”. Aqui entende-se os conselhos de classe do Ensino Médio-EM Integrado, pois os cursos de EM estão na origem dos Institutos Federais e foi o nível de ensino que delimitamos o estudo. A partir de minha experiência em escolas públicas, mesmo não tendo atuação direta com Ensino Médio, sei o quanto avaliação é um tema delicado, e que muitas vezes o lado pessoal interfere no campo profissional, geralmente não se debate o todo do processo de ensino-aprendizagem, e sim os pontos “negativos” dos alunos, como se fossem os únicos relevantes. Acredito que, dificuldades, inquietações e debates existam também nos

1 Todas as atribuições estão descritas na íntegra no Anexo 1.

Conselhos de Classe da instituição, e a investigação não se limita, nem pode se limitar, apenas em identificar necessidades, mas sim, se for necessário, propor sugestões e contribuições para esse processo, contribuições do pedagogo-especialista. Contribuições essas que serão trazidas no produto educacional, com base no referencial teórico sobre avaliação e Conselhos de Classe.

Me recordo enquanto aluno de ensino fundamental, o que representava a avaliação no meu entendimento. Na verdade, nem lembro se ouvia a palavra avaliação, me recordo de “a nota vai ser formada por...”, “estuda que cai na prova”, “determinado dia é a entrega de boletins”. Todos esses ritos, sempre para ter ao final um resultado quantitativo. Depois, com o início da formação docente no Curso Normal de Nível Médio e posteriormente no Curso superior em Pedagogia, fui sendo apresentado a outras visões de avaliação. Que fique claro que a visão mudou, não necessariamente, os métodos pelos quais fui avaliado.

E quanto a Avaliação no Instituto Federal Farroupilha, temos a Resolução do CONSUP Nº04/2010, que aprova a Instrução Normativa Nº03/2010/PRENSINO que presta alguns esclarecimentos sobre o Regulamento da Avaliação do Rendimento escolar, e deste documento destaca-se: A avaliação será contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada, no processo de ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (IN 03/2010).

Este conceito esboçado no documento, encontra similaridade no pensamento de Libâneo(1992), ao dizer que a avaliação é tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, valoriza-se o processo e não no momento estanque da prova ou do teste, qualquer avaliação deve primar por avaliar todos os elementos do ensino e não apenas aferir e quantificar a memória dos discentes a respeito de um determinado assunto, autor, conceito ou conteúdo. O elemento quantitativo deve corroborar e estimular a reflexão, a revisão e a retomada do processo conforme os indicativos, não deve ser pretexto ou o único critério para avaliar a aprendizagem. Pode ser um elemento indicativo, mas não determinante.

A avaliação, enquanto elemento formativo e sendo condição integradora entre ensino aprendizagem, deverá ser ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa, em que os seus resultados serão sistematizados, analisados e divulgados ao final de cada semestre letivo e/ou final de cada elemento curricular. (IN 03/2010)

Essa organização dos procedimentos pretende facilitar o fluxo das atividades, considerando a avaliação da aprendizagem como um dos elementos, como meio para um fim e não como um fim em si mesmo. Novamente uso Libâneo (1992) para corroborar com estas ideias, quando ele menciona a função controle que a avaliação desempenha, no sentido de acompanhar o processo, sendo base para avaliação do aluno e do professor, com controle sistemático das atividades que são desenvolvidas, podendo apontar os pontos positivos e aqueles que necessitam readequações. A devida publicização, a transparência e o caráter e contínuo da avaliação permite que ela se torne parte estruturante do processo educativo como modo de revisão do mesmo, mas nunca como sentido e referência final do ensino. A avaliação é de todos os sujeitos envolvidos no processo, do trabalho discente, da práxis docente e dos demais elementos envolvidos no complexo universo do ensino e da aprendizagem.

Para efeito de verificação e avaliação do aproveitamento escolar, o ano de duzentos dias letivos será dividido em duas etapas iguais (semestres), de cem dias letivos. Devendo cada etapa ter no mínimo um momento intermediário de sistematização e socialização dos resultados parciais. (IN 03/2010)

O Conselho de Classe nesse contexto, deve ser espaço constante de retomada do processo e não apenas de diagnóstico de quem será aprovado ou reprovado. O sentido principal do Conselho de Classe é o seu caráter preventivo, antecipatório e de diagnóstico dos elementos que precisam ser aprimorados para a permanência e o êxito do discente. E como este capítulo é dedicado a parte documental, agora analisaremos como o Conselho de Classe aparece documentalmente no IFFar. Este colegiado, como visto no referencial, não é dissociado da avaliação, muito pelo contrário, ambos se complementam. A Instrução Normativa N°02/2014 Estabelece orientações do Comitê Assessor de Ensino – CAEN e Pró-Reitoria de Ensino – PROEN sobre os Conselhos de Classe nos Cursos Técnicos do IF Farroupilha e dá outras providências. Já fazendo uma primeira análise, este tipo de documento é bem confuso, o que dificulta entendimento. Vejamos o artigo 1º desta resolução, ele na verdade diz que a realização dos Conselhos de Classe deve observar integralmente o disposto na Resolução CONSUP n° 102/2013 em seus artigos 18 a 20. Portanto, para situar, estamos analisando a “Instrução Normativa” que traz o texto da “Resolução”, respectivamente. Para entendimento, trarei os artigos através de um quadro:

Art. 18. O Conselho de classe é um espaço de debate que avalia o andamento do trabalho pedagógico e processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao aproveitamento dos estudantes no curso e a auto avaliação das práticas docentes, conduzindo ao diagnóstico das dificuldades dos estudantes e apontando as mudanças necessárias e encaminhamentos pedagógicos para superação de tais dificuldades.

§ 1º O agendamento dos Conselhos de Classe no decorrer do ano e do Conselho de Classe Final deverá ser realizado pela Coordenação do Curso/Eixo juntamente com a Coordenação Geral de Ensino programando as datas conforme o calendário escolar organizado pelo campus.

§ 2º A Assessoria pedagógica é responsável por planejar, acompanhar e participar dos Conselhos de Classe juntamente com os Coordenadores de Curso/Eixo e Núcleo Pedagógico Integrado do campus;

Quadro 5 IN 02/2014

Neste artigo 18, podemos observar a importância como espaço para o debate e auto avaliação da prática docente, o que encontra correspondência com os referenciais abordados no capítulo anterior, quando Dalben(s/a) destaca a organização interdisciplinar do colegiado, com encontro de professores de diversas áreas, contribuindo nas discussões. É momento de apontar mudanças e acompanhamento das turmas, a fim de qualificar o ensino. Trata também sobre os agendamentos dos Conselhos de Classe, e esclarece que a Assessoria Pedagógica desempenha papel importantíssimo e tríplice, de planejar, acompanhar e participar. Portanto responde em muito o questionamento do papel do pedagogo técnico em assuntos educacionais. No segundo quadro, abordo o artigo 19 que trata das etapas:

Art. 19. O Conselho de Classe no decorrer do ano/semestre, deve ser estruturado em três etapas:

- a) Pré-Conselho;
- b) Conselho de Classe; e
- c) Pós-Conselho.

§ 1º O pré-conselho, destinado à organização do conselho de classe, ao diálogo com a turma sobre o andamento das atividades, a análise individual de cada docente sobre o aprendizado da turma, e dos estudantes realizando apontamentos para levar ao conselho de classe, assim dinamizando o andamento da reunião.

§ 2º No Conselho de Classe devem se reunir, no mínimo, o Coordenador do Curso/eixo, os docentes que ministram aulas na turma no respectivo período letivo, a Assessoria Pedagógica, a Coordenação Geral de Ensino, Representantes do Setor de Assistência Estudantil e os representantes de turma.

§ 3º O pós-conselho é a implementação dos encaminhamentos pedagógicos propostos no conselho de classe e o retorno do que foi debatido no conselho de classe à turma em questão, aos pais e responsáveis, nos casos previstos em lei.

Quadro 6 IN 02/2014

Ainda que explicativo, sobre o que se espera de cada etapa do Conselho de Classe, percebo que, pelo menos do meu ponto de vista, há uma falha ao não estabelecer data para estas etapas. Visto que são geralmente dois semestres. A análise que faço, de fora do processo, é que se há um Conselho de Final de semestre, o pós-conselho vai servir só para o segundo semestre? Vai se esperar todo decorrer do primeiro, para só depois dar as orientações e encaminhamentos? Por isso a ideia que trago, é de se instituir o Conselho de Classe enquanto colegiado no início do ano, e ao longo do mesmo, ter encontros periódicos de avaliação das turmas. Dalben (s/a) já nos diz que o colegiado deve se reunir sempre que necessário e por convocação de qualquer um de seus membros. O documento sem dúvidas foi e é indispensável para a organização dos conselhos, porém vejo que ainda há lacunas, que precisam ser sanadas.

E por último, observações que constam no documento:

Art. 20. Os conselhos de classe observarão, no mínimo:

I – Conselho de Classe realizado durante o decorrer do semestre ou ano letivo, estabelecido pelos colegiados de curso, contemplando momentos periódicos envolvendo os diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar (estudantes, pais, professores e equipe diretiva) com o objetivo de analisar o processo de ensino e aprendizagem no decorrer do período letivo.

II - Conselho de Classe Final: momento destinado à realização de uma avaliação coletiva do percurso escolar de cada estudante no período letivo, tendo decisão soberana no que diz respeito à promoção do mesmo.

§ 1º O conselho de classe final será realizado no final do semestre ou ano letivo em data a ser definida no calendário acadêmico.

§ 2º É facultativa a participação de pais e ou alunos no conselho de classe final cabendo ao Colegiado de curso deliberar sobre essa participação.

Quadro 7 IN 02/2014

Neste último artigo analisado, na verdade vem ao encontro do que abordei antes, que falta esclarecimento de quando, em que época deve acontecer tais encontros. Por exemplo, após decorrer um mês, ou “entre os meses X e Y” deve acontecer determinada etapa. E sobre o 2º

parágrafo, coloca que é facultativa a participação de pais e alunos. Como mencionei no referencial sobre Conselhos de Classe, se quisermos um diferencial e efetivamente realizar uma gestão democrática, com real participação, é necessário repensar quanto a ser facultativa a mesma, Lück contribui quando diz “a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, particularmente no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante participação de professores, pais e comunidade” (2009, p.74).

O documento segue esclarecendo outros pontos da realização do Conselho de Classe. no Artigo 2º da Instrução Normativa, novamente reporta-se a outro documento, neste caso à Resolução CONSUP nº 18/2014, nos artigos 4º e 3º, e ressalvo, nesta mesma ordem, e diz o seguinte:

Art 4º - Determinar que os Conselhos de Classe, na análise final para a progressão ou retenção dos alunos deverá manifestar-se sempre mediante registro em ata, com base na égide da legislação vigente bem como em princípios epistemológicos que norteiam o ensino nesta instituição, sobre a progressão ou não dos alunos, apesar da avaliação particular do docente a fim de se garantir que os critérios quantitativos não se sobreponham aos critérios qualitativos como prevê a LDB e demais normas vigentes.

Art 3º - Determinar que a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, inclua no Regulamento do Colegiado de Campus, a previsão de que este órgão terá caráter deliberativo no que tange à instância de recurso sobre questões de ordem didático-pedagógica do respectivo campus, salvo casos previstos em lei ou norma institucional maior, vigente. (IN CONSUP nº18/2014 apud IN 02/2014)

Estes artigos, no caso do art. 4º, chama atenção para a necessidade de registro em Ata, visto o caráter deliberativo, e esta ser uma forma de registro formal e documentado, ficando na mesma arquivados todos os assuntos tratados nas reuniões. Além de ressaltar para a importância dos critérios qualitativos se sobreponem aos quantitativos.

O Conselho de Classe sempre tem o caráter deliberativo para permitir uma avaliação mais crítica e autocrítica do processo de ensinagem. Respeitando as instâncias devidas, o Conselho de Classe deve oportunizar uma reflexão e revisão tanto no processo de ensino, como a autoavaliação do discente como perspectiva de revisão do que precisa ser feito para aprimorar o que precisa ser aprendido. Nesse sentido, o Conselho de Classe não é uma ação isolada do processo como um todo, mas um modo de avaliar o conjunto de relações e ações para formar atitudes de envolvimento e através do ensino produzir o conhecimento necessário ao pleno desenvolvimento do discente.

Os artigos 3º, 4º e 5º da Instrução Normativa nº 02/2014, tratam sobre a presença dos envolvidos nos Conselhos de Classe nos encontros dos mesmos. E quero chamar atenção para o primeiro parágrafo do Art. 4º que diz o seguinte: “§1º Os servidores convocados para o Conselho não serão autorizados a participar de outras atividades que não a do Conselho de Classe.” Por mais que este item esteja bem claro e definido nesta instrução normativa, é preciso que cada campi tenha isso bem consciente e organizado. Essa instrução normatiza que o Conselho Classe é prioridade plena o envolvimento nessa atividade, dada a sua importância para avaliar não apenas se os estudantes serão ou não aprovados, mas avaliar todo o processo de Ensino como tarefa coletiva.

No IF Farroupilha tem diversas comissões internas, para tratar de diversos assuntos, e por vezes há sobreposição de datas e horários. Assumir compromisso com o Conselho de Classe é dever primeiro da Direção de Ensino, juntamente com o SAP. É preciso elencar prioridade, e o Conselho de Classe é uma delas, por, além de ser órgão deliberativo, é também consultivo, que trata questões essenciais do ensino e aprendizagem, trata do aluno e também da prática docente.

Portanto, um dos apontamentos no produto educacional, é que os momentos do Conselho de Classe, muito além de estar previstos no calendário acadêmico, devem ser rigorosamente respeitados, sendo prioridade entre aqueles os compõe, no dia e hora pré-definidos. A Instrução Normativa encerra com as disposições finais, que trata dos casos omissos e como devem ser resolvidos, o que ao meu ver, não cabe destacar aqui.

Partindo para a última análise documental, temos os “Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Farroupilha”. A seguir trago um quadro com os 10 campi e o campus avançado de Uruguaiana, e um trecho de cada curso técnico por campi, totalizando 28 análises sobre o que diz em cada um sobre Conselho de Classe.

ALEGRETE – Técnico em Agropecuária Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem- p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

ALEGRETE – Técnico em Informática Integrado

4.7 Avaliação

4.7.1 Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de

estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

FREDERICO WESTPHALEN – Técnico em Administração Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.33

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo. Serão aplicadas as avaliações: AIS (Avaliação Integrada Semestral) e AIA (Avaliação Integrada Anual), que possui regulamento próprio, constituído pelo grupo de professores e aprovado pelo colegiado do curso e anexado ao PPC.

FREDERICO WESTPHALEN - Técnico em Agropecuária Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem -p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo. Serão aplicadas as avaliações: AIS (Avaliação Integrada Semestral) e AIA (Avaliação Integrada Anual), que possui regulamento próprio, constituído pelo grupo de professores e aprovado pelo colegiado do curso e anexado ao PPC.

FREDERICO WESTPHALEN – Técnico em Informática Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

JAGUARI – Técnico em Energias Renováveis Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

JAGUARI – Técnico em Agricultura Integrado

4.9. Avaliação

4.9.1. Avaliação da Aprendizagem - p.34

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

JÚLIO DE CASTILHOS - Técnico em Agropecuária Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de

estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

JÚLIO DE CASTILHOS - Técnico em Informática Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.27

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

PANAMBI - Técnico em Automação Industrial Integrado

4.9. Avaliação

4.9.1. Avaliação da Aprendizagem - p.33

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

PANAMBI - Técnico em Química Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

PANAMBI - Técnico em Manutenção e suporte em informática Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTA ROSA - Técnico em Móveis Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTA ROSA - Técnico em Edificações Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.30

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO ÂNGELO – Técnico em Administração Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.34

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO ÂNGELO - Técnico em Agricultura Integrado

4.10. Avaliação

4.10.1. Avaliação da Aprendizagem - p.33

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO ÂNGELO - Técnico em Manutenção e suporte em Informática Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO AUGUSTO - Técnico em Administração Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO AUGUSTO - Técnico em Alimentos Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO AUGUSTO - Técnico em Informática Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SANTO AUGUSTO - Técnico em Agropecuária Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SÃO BORJA - Técnico em Informática Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SÃO BORJA - Técnico em Eventos Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SÃO VICENTE DO SUL - Técnico em Alimentos Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem - p.33

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SÃO VICENTE DO SUL - Téc. em Administração Integrado

4.7. Avaliação

4.7.1. Avaliação da Aprendizagem - p.29

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

SÃO VICENTE DO SUL - Técnico em Agropecuária Integrado

4.6. Avaliação

4.6.1. Avaliação da Aprendizagem - p.28

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

URUGUAIANA - Técnico em Administração Integrado

4.9. Avaliação

4.9.1. Avaliação da Aprendizagem - p.32

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

URUGUAIANA - Técnico em Informática Integrado

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação da Aprendizagem - p.31

Após avaliação conjunta do rendimento escolar do estudante, o Conselho de Classe Final decidirá quanto à sua retenção ou progressão, baseado na análise dos comprovantes de acompanhamento de estudos e oferta de recuperação paralela. Serão previstas durante o curso avaliações integradas envolvendo os componentes curriculares, para fim de articulação do currículo.

Quadro 8 - Análise dos PPCs

Ao final desta análise, posso constatar que os 28 documentos analisados, 26 deles seguem o mesmo modelo. Apenas em dois documentos de Frederico Westphalen há um trecho a mais: *“serão aplicadas as avaliações: AIS (Avaliação Integrada Semestral) e AIA (Avaliação Integrada Anual), que possui regulamento próprio, constituído pelo grupo de professores e aprovado pelo colegiado do curso e anexado ao PPC”*. Exceto esses dois casos, as diferenças são mínimas, sendo que o termo “Conselho de Classe” quando pesquisado no arquivo, aparece uma única menção. Em todos os documentos, o referido termo encontra-se no item “Avaliação”, podendo estar entre o item 4.6 até 4.9, dependendo do documento, mas não mudando o teor da escrita. Sobre a escrita em si, a menção é sobre o conselho “final” e sobre decidir sobre retenção ou progressão.

Portanto, em momento algum o documento que trata os Projetos Pedagógicos de Curso explica o que é, e como deve ser os Conselhos de Classe no IF Farroupilha. Cruz (2005) coloca que “o Conselho é uma busca conjunta de alternativas de ações concretas/atitudes que levem à consecução dos objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico”(p.17). Porém os próprios PPCs trazem uma visão e menção muito simplista do Conselho de Classe. Quando olhamos para todos os documentos, sejam eles resoluções ou instruções normativas, percebemos uma discrepância e falta de comunicação entre documentos. Enriquecendo o debate, Ilma Passos Veiga nos diz:

“O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação Intencional, com sentido explícito, com compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1998, p.13)

Neste sentido, entendendo que os Projetos Pedagógicos de Curso, que são os norteadores dos mesmos, merecem ter uma atualização, contemplando esclarecimentos e orientações sobre os Conselhos de Classe, que por ora se apresenta tão vago nestes documentos.

4 UMA NOVA PERSPECTIVA DE CONSELHO DE CLASSE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Antes de desenvolver esta etapa, vamos realizar uma breve revisão. Ao longo do trabalho abordamos a história da educação e trabalho, pedagogia e pedagogos, avaliação, origem dos Conselhos de Classe, a redemocratização do Brasil e a Gestão Democrática, em seguida vimos as contribuições de Ângela Dalben para uma nova postura deste colegiado e esclarecimentos de que é um colegiado deliberativo. Em seguida tivemos um enfoque institucional, chegando ao cerne do estudo, o Conselho de Classe dentro do Instituto Federal Farroupilha, e como se apresenta em documentos com análise de instruções normativas e resoluções e por último análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. Nos encaminhamos para última etapa, que é apontar possibilidades de como dar uma nova dinâmica ao Conselho de Classe, com base fundamentalmente em Carlos Henrique Cruz (2005).

Cruz, contribui com o texto com suas ideias referentes a realização dos Conselhos de Classe. O autor sugere quatro etapas de Conselho de Classe, que são elas: *1. Autoavaliação dos profissionais da escola; 2. Análise diagnóstica das turmas; 3. Proposta de ação individual e coletiva; 4. Análise dos casos relevantes* (Cruz, p.19,2005). Antes de abordar cada uma destas etapas, precisamos compreender que por tratar-se de mudanças conceituais e de postura, é preciso entender que deve ser introduzida aos poucos e com muito diálogo no grupo.

As etapas devem ser introduzidas na medida em que se vai tendo maior clareza e segurança. A leitura atenta da reação dos professores tem sido um sinal realmente claro para a introdução de novas etapa. Não deve haver pressa na mudança, o importante é que a equipe tenha uma relativa clareza e segurança de cada etapa e, sobretudo, firmeza na direção em que se processam as mudanças (CRUZ, p.19, 2005)

Entendo assim, que quando se deseja mudanças, é importante uma construção com o grupo, visto que mudanças abruptas e sem discussão e debate, muitas vezes acabam sendo mudanças apenas de caráter formal, sem ser posta em prática. Por isso a importância de trabalhar no grupo de educadores, funcionários, técnicos, enfim, todos os envolvidos no Conselho de Classe, com a ideia de construção, visto o entendimento por gestão democrática, que abordei no texto e também por legitimar uma construção coletiva, na qual respeita a colaboração de grupo no qual cada membro inserido se reconheça como parte constituinte do processo, desde a sua criação, implantação até a consolidação.

Como primeira etapa do Conselho de Classe que Cruz nos aponta está a *I. Autoavaliação dos profissionais da escola* e trarei as principais ideias deste item. Essa etapa na verdade complementa o que estamos falando desde avaliação, que ela não é do aluno apenas, é também de nossas práticas docentes, “a cultura docente tem sido de grande resistência à avaliação do seu próprio trabalho” (p.21, 2005). É importante desenvolver a cultura desta etapa, pois segundo o autor traz diversas contribuições, como exposto no quadro algumas destas contribuições:

- na tomada de consciência de nossa própria ação e o sentido educativo que ela tem no contexto pedagógico;
- a quebrar um poder discricionário herdado culturalmente pelos professores;
- a criar a consciência da força da ação coletiva pela revelação da fragilidade da ação individual;
- relativiza o erro, vendo-o como etapa de crescimento e não como fracasso ou culpa, e isso é fundamental num processo de construção conjunta do saber.

Quadro 9 (Cruz, p.22, 2005)

Portanto podemos observar uma mudança de paradigma, de visão, que vê na autoavaliação um repensar da prática, de postura, e isso só contribui, pois em última instância aprimora o trabalho desenvolvido, e todos crescem. Cruz continua colocando como a autoavaliação no conselho mostra:

- como o professor colocou em prática as linhas de ação comuns propostas no bimestre anterior;
- em que aspectos está avançando;
- que dificuldades tem enfrentado e como as tem enfrentado;
- que inovações na metodologia ou no processo de avaliação conseguiu pôr em prática;
- em que aspectos da metodologia ou da avaliação ainda não está conseguindo avançar e por quê;
- a que causas, relativas à sua ação pessoal, atribui o sucesso ou a falha nas tentativas que fez.

Quadro 10 (Cruz, p.23, 2005)

É importante entender todas essas questões não como um questionamento ou intimidação aos professores. Deve ser conduzido ao entendimento de um auxílio para que cresça

didaticamente e aperfeiçoe sua prática. Cruz coloca mais adiante que “a coordenação deve ter claro que, também aqui, a avaliação não é para classificar o professor e sim para ajudá-lo a desempenhar melhor seu trabalho” (p.24, 2005). E analisando todos os itens citados, parece que a responsabilidade recai ao educador, que são mais cobranças e responsabilidade, e de fato se não houver um compromisso coletivo, é isso que acaba acontecendo em muitos educandários, nos quais os professores encontram uma dicotomia, enquanto deles se espera tantas ações, não veem nas equipes gestoras a mesma igualdade de responsabilidade, e talvez aí se encontrem muitas vezes as origens dos fracassos na educação, quando se exige de uns, e outros não dão exemplo. Por isso Cruz ressalta que como espaço de diagnóstico, “cabe, da mesma forma. A autoavaliação da própria direção e da coordenação sobre sua atuação e uma análise sobre as condições de trabalho que a própria escola oferece” (p.24, 2005). E reforçando que são quatro etapas, e mesmo assim cada uma delas deve ser trabalhada em construção, portando o caminho é longo, coletivo, colaborativo, e “as mudanças profundas são lentas e para produzirem os efeitos desejados devem ter uma direção clara” (p.25, 2005).

A próxima etapa sugerida por Cruz é a 2. *Análise diagnóstica da turma*, e sobre diagnóstico já discutimos ao longo do texto com Libâneo(1992) é além da coleta de dados, de sondagem, envolve o que fazer com esses dados, que ações que devem ser tomadas, e Cruz coloca que “sem *diagnose*, fica mais difícil apontar as NECESSIDADES que geram as ações concretas ou atitudes intencionais, metódicas e graduais para a transformação da realidade apresentada” (p.28, 2005). Portando fazer diagnóstico pressupõe que este gere ações que contribuam para o mais significativo, que é a aprendizagem dos educandos. Um erro grave, porém, é focar em questões atitudinais de mau comportamento de alunos ou turmas. O diagnóstico, bem como a autoavaliação, é tanto da turma, quanto da prática docente, e novamente lembramos da direção/coordenação, visto que sempre temos que ter em mente a ideia de equipe. Então é diagnóstico da realidade da turma, de metodologias, de atividades, de recursos que podem ser utilizados visando um ensino mais dinâmico e significativo. O autor cita sobre indicadores como roteiro de avaliação. Esses indicadores devem ser elaborados pela Coordenação/supervisão juntamente com o grupo de professores. E para esses indicadores, escolhem-se princípios e valores que devem estar de acordo com a proposta pedagógica da escola e conseqüentemente que perfil de educando espera-se estar formando (CRUZ, 2005).

A seguir apresento um quadro com alguns exemplos de perguntas para serem utilizadas nos indicadores e a lista de algumas ações concretas. O exemplo é sobre indicadores de participação.

Questões	Ações concretas
<ul style="list-style-type: none"> • Que ações nos mostram que o aluno está participando das aulas? • Como eu sei que ele participa? • O que um aluno deve fazer para participar das aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona assuntos, temas tratados em aula; • Responde a questões formuladas; • Expõe suas dúvidas; • Traz material solicitado; • Emite opinião própria sobre os assuntos; • Responde às solicitações do professor ou do grupo.

Quadro 11 (CRUZ, p.32, 2005)

Reiterando que o quadro é ilustrativo e sobre o item participação. É lógico que cada escola juntamente com seu grupo e de base com sua realidade, tem flexibilidade de elaborar seus próprios indicadores, e com os recursos tecnológicos da atualidade, podem ser feitos através de questionários on-line e permite uma série de possibilidades, como cruzamento de dados. O importante é compreender a necessidade do diagnóstico e a partir deste gerar ações que promovam a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Seguida da etapa de diagnóstico, Cruz nos traz a *3.Proposta de ação individual e coletiva* ou *3. Proposta de prática*. Ela é a sequência do diagnóstico, para dar sentido e encaminhamento ao que foi abordado na etapa anterior. O autor coloca que há diferentes ações, de divisão de responsabilidades, sendo algumas exclusivamente dos professores, outras da orientação ou supervisão escolar, e ainda direção (CRUZ, 2005). Elas não são isoladas, apenas garantem em alguns casos a autonomia sem dependência.

Essas propostas práticas podem ter natureza diversa, uma delas é a **ação concreta**, que é uma “ação pública, visível, definida no tempo e nos espaço, que deverá ser colocada em prática naquele bimestre ou período pelos professores ou Serviços Pedagógicos para sanar alguma necessidade específica surgida na análise diagnóstica da turma” (Cruz, p.34, 2005). Portanto são ações pós as necessidades apontadas no diagnóstico, e que devem ser realizadas no decorrer no período, o nome já diz, deve ser concreta, com atividades, propostas de trabalhos, de avaliações, tipos de apresentação de trabalhos. Não podem ser meras formalidades no papel, deve ser algo possível e executável. Outra prática citada pelo autor é a **atitude**, que é muito semelhante com ação concreta, ela é “uma linha de ação que deve estar presente em todos os momentos da ação pedagógica, para que a ação dos professores da série/turma tenha sentido e direção” (p.35, 2005). Entendo por esta prática, como uma articulação entre todos os membros

da equipe, para que as ações concretas se efetivem, que não seja um trabalho feito por uns, e outros não. Deve ser encarado como compromisso de grupo, alinhando o trabalho de todos, que fique claro que não é engessar, é dentro de sua autonomia, todos caminharem para a solução das lacunas apontadas no diagnóstico.

E por último, dentro desta etapa, podem ter **atividades permanentes**, que são “atividades que se repetem periodicamente dentro de um tempo estabelecido pelo conselho”:

- Cada professor deve fazer todo final do mês uma avaliação com a turma sobre o processo de trabalho desenvolvido em sala de aula, para reorientar a prática de alunos e professores;
- a Coordenação fará uma reunião com os representantes das turmas uma vez por mês. (CRUZ, p.36, 2005)

Novamente são exemplos de tipos de atividades que podem ser estabelecidas como permanentes. É importante que cada uma dessas propostas práticas devem ser construídas no Conselho de Classe e sejam retomadas no seguinte, tendo articulação entre o que foi proposto, o que foi realizado, o que foi possível, o que não foi possível, se foi além ou ficou aquém, e o que levou a tais resultados. Destaco que o livro do autor fala bimestres, porém, cabe lembrar que o IFFar trabalha com semestres, por isso a importância também do Conselho de Classe ser pensado como órgão colegiado permanente com reuniões mais periódicas, e não apenas em fins de ciclo semestrais e anual.

A quarta e última etapa proposta por Carlos Henrique Cruz é a “4. *Análise dos casos mais relevantes de cada turma.*” É uma etapa que precisa ser muito bem desenvolvida e trabalhada. Nela o conselho deve debater o desenvolvimento do educando como um todo, não apenas com notas e conceitos. “O esforço é de se pesquisar as causas, o porquê das atitudes dos alunos e não simplesmente relatar os casos ocorridos durante o bimestre e dizer o conceito que obteve na disciplina” (CRUZ, p.38, 2005). O autor coloca a importância de conhecer a realidade e tudo que cerca o educando, que o aluno não pode ser reduzido “a um produtor/reprodutor de conteúdos programáticos, sintetizado numa nota ou conceito”(p.38, 2005).

E este é um dos maiores desafios encontrados nos conselhos de classe. Pois por esta nota ou conceito o aluno é rotulado. É preciso muito mais que saber esses resultados, é preciso as causas e circunstâncias que fazem com que este educando não obtenha resultados melhores. E mesmo nos alunos que apresentam boas notas e conceitos, há também aspectos a serem investigados. Há dificuldades em muitas escolas da realidade brasileira, em que professores

cumprem jornadas de trabalho de 40, 60 horas, as vezes com poucas aulas na semana em uma turma. Querer que o professor conheça detalhadamente cada aluno é utópico sim. Porém as utopias nos fazem querer pensar nos avanços, sem elas, estaríamos estagnados. E mais uma vez os encontros do Conselho são importantes, justamente para que o grupo de envolvidos discuta sobre a turma. Há os professores conselheiros da turma, também aqueles que tem maior carga horária na turma e/ou conhece de outros anos. E são nessas trocas de experiências que é possível constituir um conselho com olhar mais amplo de toda a turma. Cruz traz um conceito muito importante para nós, para entender esta etapa:

Há vários fatores sócio-histórico-culturais que definem, muitas vezes, o modo de pensar, de agir e de interagir dos alunos, e essa interação biocerebral, cultural e social co-determinam o chamado “rendimento” do aluno. O chamado rendimento escolar não se refere às questões relativas ao domínio ou construção do conhecimento, como muitos professores pensam. Os fatores que possibilitam a um aluno um bom rendimento escolar estão relacionados à bagagem cultural, com toda gama de experiências e vivências culturais acumuladas que ampliam ou não a visão do mundo e a capacidade de ler o mundo, estabelecer relações e dominar o padrão linguístico com o qual os livros didáticos trabalham. Compreender a linguagem dos livros didáticos exige também um padrão cultural que nem sempre é dominado pelos alunos, sobretudo, das classes populares. Para eles, rendimento escolar não é igual a capacidade cognitiva. A defasagem na compreensão dos conteúdos dos livros didáticos está relacionada, entre outros fatores, às possibilidades históricas concretas de acesso à cultura da elite. Essas possibilidades dependem fortemente de recursos financeiros e não só de estruturas bio-cerebrais do aluno. Por isso quando fazemos uma afirmação sobre o rendimento escolar de um aluno, estamos também fazendo uma afirmativa sobre as condições culturais, que, por sua vez, estão relacionadas à capacidade de compreensão e apropriação de novos conhecimentos. Conhecer esses aspectos, perceber a inter-relação deles com a produção escolar do aluno e com a ação pedagógica do professor pode ajudar a redimensionar o trabalho do professor e da escola. O Conselho de Classe pode ajudar nesse processo de compreensão da complexa história dos estudantes. (CRUZ, p.39, 2005)

O autor nos chama para reflexão de algo que acredito que causa grandes debates, que é o “rendimento escolar”, e sabemos que muitos educadores e especialistas em educação, vão se voltar às notas. Cruz vem desmistificar este conceito e entendimento, propondo ir além disso, ir na realidade dos educandos, conhecer cada sujeito e sua história, para compreender que aquilo que ele reflete na escola, é resultado de um processo histórico que o constituiu. Muitas vezes os alunos estão passando por diversas situações extraescolares, principalmente no ensino médio, com tantas transformações típicas da idade, de descobertas, de se conhecer, de já pensar o futuro. Outros casos, desde cedo tem que além de pensar na escola e nos estudos, já tem a preocupação de ajudar em casa, nas despesas, e aí entra a questão do trabalho. São diversos

fatores que influenciam nesse rendimento escolar. Porém, voltando para a citação, chama atenção a questão de olhar a bagagem cultural de cada aluno.

Ainda que um aluno venha de uma família dita “padrão”, sem questões que normalmente afetam os alunos, como divórcios, drogas, desemprego, ser órfão de um dos pais, situação de abuso sexual, exploração, entre outras situações que infelizmente conhecemos. Excluindo todas essas questões, e “apenas” sendo um aluno de classe baixa, com menos acesso à cinema, bibliotecas, Tv por assinatura, teatros, feiras e exposições científicas, enfim, sem acesso amplo às diversas manifestações de cultura e ciência, e com pais com pouca formação, esse aluno tende a ter mais dificuldade do que aquele aluno que tem acesso a esses mesmos recursos, que os pais tem mais formação, e desde cedo sempre estiveram recebendo muita estimulação cognitiva. A reflexão que quero fazer, é que não se pode olhar todos os alunos pensando apenas nas condições de sala de aula, com as mesmas atividades e “igualdade” de condições de realizar. É preciso compreender que há todo um universo que envolve cada aluno. E volto a repetir o quão utópico é pensar essa questão do olhar para cada realidade, porém se quisermos um conselho de classe que realmente observe os alunos como um todo, é preciso sim discutir essas questões.

E entendo essa preocupação de Cruz em olhar os casos mais relevantes, com isso, ir além das notas e conceitos, e buscar compreender as causas, a origem e as consequências que todas essas questões afetam no rendimento do aluno. O autor também ressalta como historicamente as elites tiveram mais acesso ao “saber”, e por isso precisamos estar voltados aos Institutos Federais e sua essência, de proporcionar educação gratuita e de qualidade para aqueles que historicamente foram negligenciados, superando a dualidade educacional, entre educação para o trabalho manual e educação para o trabalho intelectual.

E, claro que haverá críticas a essa postura de analisar a história dos alunos, haverá resistência no grupo de educadores, por isso Cruz tem muito cuidado ao fazer essa abordagem, nos dizendo que:

Ao se analisar o aluno nos vários aspectos de sua realidade como pessoa e como estudante, não se quer passar a mão na cabeça dos alunos bagunceiros, ou ter “peninha” do aluno com dificuldades. Trata-se de ter uma visão de conjunto de cada caso para se tomar as atitudes que sejam adequadas para cada situação. Sem visão global, não há percepção crítica. Não se pode ter uma atitude comum a todos. (CRUZ, p.40, 2005)

Como vinha definindo, não é justo analisar os resultados dos alunos dizendo que tiveram as mesmas condições em aula, que foi oferecido o mesmo tratamento e oportunidades em aula. O que acontece fora interfere sim nos resultados na classe. Por isso o Conselho de Classe quando formado por professores, funcionários, os próprios alunos, educadores especiais, psicólogos, assistentes sociais, enfim, todos aqueles que são voltados ao ensino e aos educandos, formando uma rede, e esta não será para dar “desculpas” ao rendimento ou fracasso escolar, essa rede, e o diagnóstico que essa possibilita, deve proporcionar indicativos no Conselho de Classe, e por isso é deliberativo também, o que o Conselho, sabendo da historicidade do educando, pode propor para superação e melhora dos índices de aproveitamento dos educandos? E nesse sentido volto a pensar na periodicidade das reuniões de Conselho de Classe, especialmente em instituições como o IFFar que o Conselho de Classe é semestral. Estabelecer encontros dentro desses 6 meses é importante para ir discutindo as questões referentes aos alunos durante o processo, e não só passado um semestre. E essas discussões devem sempre resultar em indicativos para a superação, para auxiliar o aluno para que alcance um rendimento melhor. Não se trata mudar a realidade de todos os alunos, de salvar e abraçar o mundo com as mãos, se trata de compreender a realidade dos educandos e dentro dessas realidades, pensar atividades que tornem o ensino atraente e significativo, e principalmente acessível para todos, em especial aqueles com mais dificuldades de acompanhar as evoluções científicas, culturais e tecnológicas, que outros educandos encontram fora do espaço escolar. Cruz corrobora dizendo que “Compete aos professores reunidos em conselho fazer as devidas distinções e propor e assumir, quando for o caso, diferentes ações, atitudes para ajudar na solução daquilo que, no momento, se apresenta como necessidade de cada aluno, naquela turma em que estuda” (p.41, 2005).

Porém essas ações não podem ficar só no momento do Conselho de Classe como em muitos casos acontece. E aí está diferencial a se adotar, o de registrar e poder acompanhar o que foi proposto. É importante o trabalho da equipe pedagógica auxiliar o corpo docente, para um acompanhamento sistemático das turmas. Para isso Cruz sugere o seguinte:

Sugiro que a Coordenação Pedagógica entregue aos professores, alguns dias após o conselho:

1. A transcrição da análise da turma;
 2. As linhas de ação ou ações concretas propostas e;
 3. A relação dos alunos encaminhados para acompanhamento especial.
- Esse relatório, que não deve ser grande, é um documento que pode se tornar um fio condutor dos conselhos. É um material que se mostrou valioso para que o professor pudesse ter mais presente em seu trabalho as questões decididas no conselho. Essas decisões, muitas vezes, ficam perdidas no tempo, caem no

esquecimento e fazem com que as boas intenções da Filosofia da escola continuem sendo apenas discurso. (CRUZ, p.46, 2005)

Entendo perfeitamente a colocação de Cruz quanto ao fato destas ações concretas muitas vezes ficarem perdidas no tempo e esquecidas. Não é por falta de vontade ou interesse dos educadores, na maioria dos casos. Dependendo da realidade, teremos professores com 40 ou 60 horas, em duas ou três escolas, e é humano não lembrar caso por caso, ainda mais questões específicas. Portanto o relatório não deve ser burocrático e extenso ao ponto de novamente cair no esquecimento. Deve conter as principais características de cada turma analisada, e os combinados que ficaram acordados no conselho. Quantos de nós deixamos de anotar algo em uma reunião, cientes que prestamos atenção, estávamos envolvidos. Ao sair dali, são tantos estímulos em nossas vidas, que em pouco tempo, muitos detalhes são deletados de nossa memória. E a ideia desses relatórios, por serem fios condutores, sejam ponto de partida no próximo encontro do conselho, analisando os progressos, as conquistas, em que necessita melhorar e assim consequentemente.

Entendo, portanto, que a análise dos casos mais relevantes do Conselho de Classe é uma etapa muito importante para que haja troca no grupo, sobre a turma, e também tenha reflexão de onde estão os focos com maior defasagem no rendimento escolar. E ao olhar para esse foco, é preciso ter compreensão dos fatores que fizeram acontecer esse rendimento. O Conselho deve ser capaz de pensar e propor ações que auxiliem os educandos no avanço de seus rendimentos.

Para isso a importância da Coordenação Pedagógica na dinamização dos conselhos, e estabelecimento de relatórios de acompanhamento, sendo o Conselho de Classe um órgão colegiado consultivo e deliberativo presente e instituído ao longo do ano letivo e não só em momentos finais de semestre e ano letivo, quando as ações já não farão efeito, pois não há ao que se aplicar. As ações e transformações devem implicar durante o processo, e não após seu término.

Após conhecer e analisar as 4 etapas sugeridas por Cruz, nos dirigimos para os encaminhamentos finais do texto, com a última contribuição do autor, e que vem ao encontro com tudo que abordamos ao longo do texto, de pensar um Conselho de Classe com maior colaboração e participação do aluno, nos aproximando do ideal de gestão democrática que abordamos ao longo do texto. Hoje temos muito difundida a ideia de “[...] participação através do aluno representante. Dois alunos (ou mais), por turma participam da primeira etapa do Conselho de Classe, onde apresentam, em geral no início do Conselho de Classe, as reivindicações de uma turma em relação aos professores (Cruz, p.50, 2005).

Porém essa forma de participação não tem expressado reais transformações nos encontros dos conselhos, muitas vezes sendo uma mera formalidade. É preciso que ela seja repensada, para termos a turma representada nestes encontros, e para isso Cruz diz que “a força do coletivo é muito mais eficiente, significativa e simbólica do que a força do representante para provocar as mudanças” (p.51, 2005). Logicamente que o representante traz os anseios do seu grupo, traz a representação daqueles que lhe escolheram. Porém há diversos conflitos nessa representação. Um aluno se torna representante de turma devido sua popularidade. E neste quesito, existem diferentes condicionantes. Alguns são populares por mérito de suas “notas”, outros por serem comunicativos, outros por se destacar no grupo, e às vezes esse destaque não é justamente por um bom comportamento. E aí entram em conflito duas situações. Os professores tem dificuldade de ver no aluno representante o que é reivindicação sua, e o que é do grupo, pois só conseguem pensar naquele aluno ali presente e seu histórico. É sem dúvida uma postura errada da parte de docentes, e acaba inibindo ou acuando o representante de turma.

Neste sentido, propõe-se o **Conselho de Classe participativo**, que é uma sequência da primeira etapa formada pelas quatro fases já abordadas, que é apenas com professores, supervisão, coordenação e demais participantes da equipe multidisciplinar. Essa “segunda etapa acontece com a participação de todos os alunos da turma e seus professores” (Cruz, p.52, 2005). Nela a centralidade das discussões é “debater os processos metodológicos, as relações entre alunos e professores. Não se discutem notas, conceitos, relatórios, mas o trabalho que se desenvolve em sala de aula” (Cruz, p.53, 2005). Para que se realize essa atividade, obviamente necessita de uma organização que Cruz propõe da seguinte forma:

I. Nos primeiros Conselhos Participativos, os alunos podem registrar suas observações por escrito, sem assinar papéis em que fazem o registro. Isso diminui o medo de possíveis “perseguições” por parte dos professores, prática condenável sob todos os aspectos, mas infelizmente, ainda presente em muitas escolas.

Depois que todos colocam suas observações por escrito, os papéis são colocados numa caixinha e cada aluno pega, aleatoriamente, um registro de papel para ler. Dessa forma, o aluno lê o que outro escreveu e não o que ele próprio registrou. Refletindo sobre os problemas ocorridos nos conselhos participativos, consideramos imprescindível que os alunos falem primeiro. (CRUZ, p.53, 2005)

Cruz nos mostra uma sugestão de roteiro, em que os alunos de toda turma possam colocar suas contribuições sobre as aulas. Dessa forma estimula a participação e garante o

anonimato, visto que pela posição que estão, tem medo de ficarem marcados, ou visados pelo que expõe. Acredito que é importante que antes desse momento, a Coordenação Pedagógica também trabalhe com os alunos sobre o respeito e a ética, visto que serão debatidas questões metodológicas das aulas, e não a pessoa dos educadores. Portanto é uma construção a ser feita neste novo modelo de Conselho de Classe. Também penso que hoje, devido as mídias e as tecnologias avançadas e desenvolvidas, até então não existentes à época de edição do livro citado, ao invés da caixinha de papéis, pode ser desenvolvido aplicativos ou questionários online para realização desta etapa em que os alunos contribuam e façam suas colocações. Esse tipo de conselho participativo “estimula o diálogo, fortalece o senso crítico, pois ajuda alunos e professores a verem a realidade na qual estão inseridos pela óptica do outro. Neste conselho, os professores ouvem mais do que falam” (Cruz, p.54, 2005). Como visto, é momento de os educadores desenvolverem a escuta, e assim se permitir refletir sobre sua prática, não como crítica, e sim como possibilidade de crescimento, daqueles que veem de fora ou de outro ângulo suas aulas, que no caso, são os alunos.

Em um segundo momento, “2. Após a fala dos alunos, abre-se a palavra aos professores, para que expliquem pontos que não ficaram claros em seu trabalho e que podem estar sendo objeto de crítica dos alunos” (Cruz, p.55, 2005). Seria um momento de mediação, em que os docentes procuram explicar como realizaram sua atividade, como objetivaram, podem fazer análise dos pontos positivos e daqueles que podem melhorar. Logicamente que nem sempre será tranquilo. Resistências podem ser encontradas. O importante é que se tente, e comece em algum momento, pois toda mudança necessita partir de um ponto.

O tempo de duração desta atividade, vai depender de cada instituição de ensino, mediante suas necessidades. Alguns pequenos ajustes de horários podem ser feitos para que o maior número de professores daquela turma possa participar. Para os alunos é um dia de aula normal, no qual todos tem o compromisso e o dever de participar do Conselho. Se concluído o tempo estimado para realização da atividade, ainda houver necessidades, “se há algum problema a ser discutido, a Coordenação ou assume uma proposta de solução ou propõe que seja resolvido pela turma com o professor” (Cruz, p.56, 2005). Em casos de ausências de professores, e estes tenham algo que foi citado pelos alunos, a Coordenação/ Orientação se encarregam de organizar um momento para construção de uma solução para tal (Cruz/2005).

Como tenho trazido ao longo do trabalho, são sugestões de melhoria e novo significado a este colegiado que faz parte do contexto escolar por décadas na educação brasileira. O Conselho Participativo é mais uma etapa do Conselho de Classe, e como tal, pode e merece ser

aperfeiçoado e adaptado para cada realidade. Suas contribuições, segundo Cruz, têm sido muito positivas visto que:

- aumenta o espaço da participação, como construção conjunta;
- provoca mudanças na cultura docente da escola;
- gera tensões e conflitos;
- ensina a administrá-los como processos necessários ao crescimento do grupo como equipe de trabalho. (CRUZ, p.57, 2005)

É um crescimento de ambos os lados, docente e discente, em que ambos aprendem através da troca e do diálogo, contribuindo para melhoria do ensino e aprendizagem, além de promover um espaço democrático. Espaço esse tão debatido quando falamos em redemocratização, falamos na Constituição Federal e na LDB, com a gestão democrática da escola pública. Reforço que o desenvolvimento desse processo de Conselho Participativo é de forma gradual e contínua, para assim promover mudanças estruturais, reais e permanentes. Se realmente queremos uma educação que emancipe, proporcione o pensamento crítico, que tenhamos para o futuro gerações melhores, conhecedoras de seus direitos, bem como seus deveres, que sejam transformadores das realidades em que vivem, participando, reivindicando, em qualquer esfera da sociedade, e principalmente rompendo com a dualidade histórica da educação para o trabalho intelectual e a do trabalho “manual, é preciso que desde cedo construa-se meios de participação, Cruz nos faz importantes questionamentos ao dizer:

Como educar para o diálogo franco e aberto, como educar para a participação, entendida como construção conjunta, sem um espaço sistemático para um debate franco e aberto sobre a ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo? Como falar de uma sociedade democrática sem participação e sem mecanismos organizados que criem uma cultura de participação? Como educar para a liberdade contentando-se apenas com espaços de debates eventuais e controlados por quem detém o poder na escola? (CRUZ, p.59, 2005)

Já passamos, em muito, da hora de superar o discurso da escola que forma para autonomia dos sujeitos. É preciso efetivar e ir além do discurso. Cruz faz uma proposta ao mesmo tempo que questiona. O autor quer dizer em suas palavras, que só vamos caminhar para gestão democrática verdadeiramente e em consequência uma sociedade melhor, quando a escola se desprender de suas tradições e hierarquias, possibilitando a real participação dos educandos naquilo que é de seu interesse, a aprendizagem. Neste sentido, caminhamos para

institucionalização do Conselho de Classe Participativo é o meio pelo qual alcançaremos tanto uma mudança de postura nos ambientes escolares, bem como a pavimentação para uma sociedade mais democrática e representativa.

5 METODOLOGIA

Pesquisar é ir ao encontro de algo que não se sabe, é sair do senso comum, dos achismos, é ser movido por uma curiosidade em busca de uma resposta, ou mais respostas. “Entendendo por pesquisa a busca sistemática de solução de um problema ainda não resolvido ou resolvível, há a considerar várias opções” (BOAVENTURA, 2012, p.55). E essa busca por respostas não se dá pelo acaso, por simples observação e opinião própria, é necessário estudos, fundamentação, uma base sólida e que traga comprovação. Para isso:

A definição precisa do problema da pesquisa é fundamental, o qual não pode ser resolvido pela crença, nem pela tradição, nem pelo conselho, mas supõe a existência de informações preliminares e uso de métodos e técnicas investigativas. (BOAVENTURA, p. 56, 2012)

Dessa forma, segundo Boaventura, definir o problema é o passo inicial. Que problema? A palavra é autoexplicativa. Lembrando os bons exercícios matemáticos dos Anos Iniciais, “resolva os probleminhas” (hoje em dia mais usado como situações matemáticas), enfim, algo a ser resolvido, algo que incomoda, que causa de certa forma desconforto, que não está sendo bom, que precisa ser melhorado. Assim, surge uma pesquisa, seja ela na área da educação ou ensino, ou da natureza que for.

Em cada tempo histórico, cientistas/pesquisadores de diversas áreas, vem contribuindo com novos estudos e teorias. Tais contribuições nos possibilitaram chegar às pesquisas qualitativas em educação, à medida que pesquisas quantitativas, por si só, já não mais davam conta das demandas emergentes. E que demandas seriam essas? Segundo André:

[...]é momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico. (ANDRÉ, p.53, 2001)

Percebemos que as pesquisas não são mais observações de fora do processo, nas quais o pesquisador se distancia e apenas observa de fora os pesquisados. A partir desse momento que os estudos buscam compreender o cotidiano escolar, o pesquisador se faz presente dentro do espaço pesquisado, analisando questões que necessitam atenção, como todos ali citados,

currículo, alfabetização, avaliação, entre outros, apenas citei alguns dos mais recorrentes e sempre em pauta. A inserção social é considerada, reconhecendo cada *locus* como único, repleto de singularidades, por isso não podendo ser padronizados os resultados, com números genéricos, pobres de significado da realidade.

Ainda referenciando pesquisa quantitativa e qualitativa, Ludwig define “[...] em educação é válido dizer que existem dois tipos fundamentais de pesquisa, quais sejam quantitativa e qualitativa” (p.8, 2014), definindo-as da seguinte forma:

A pesquisa quantitativa tem por pressuposto a separação entre sujeito investigador e objeto investigado e faz uso da linguagem matemática na apresentação dos resultados alcançados. A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre sujeito e objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. Experimentação e levantamento são modalidades da pesquisa quantitativa. Estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa. (LUDWIG, p.8, 2014)

Como podemos observar, Ludwig conceitua ambos os modos de pesquisa. Traz características próprias da pesquisa qualitativa em educação, dizendo que os pesquisadores “têm a sua disposição as técnicas de pesquisa” (LUDWIG, 2014, p.8). Isso quer dizer que nenhum pesquisador sai analisando dados sem uma base, ou seja, eles foram coletados de alguma forma, esse pesquisador tem um método que foi escolhido e para realizá-lo utiliza das técnicas que “[...]são elas: a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental” (LUDWIG, 2014, p.8).

Acredito que com o referencial até aqui abordado, fica claro o motivo da pesquisa qualitativa predominar, ou melhor, ser a abordagem utilizada em Educação e Ciências Sociais. Pois os autores são unânimes em dizer que a realidade precisa ser compreendida, não cabendo, de forma isolada, aos números das pesquisas quantitativas a capacidade de refletir tal realidade. Nesse sentido Gamboa observa que:

Nas ciências sociais como a educação, tanto o investigador quanto investigados (grupos de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2015, p.45)

E para conhecer e transformar, como citado, o pesquisador utiliza os recursos. Como até aqui busquei entender o uso da abordagem qualitativa e educação, agora vamos fazer um mergulho na mesma.

Cada tipo de pesquisa irá requerer diferentes caminhos e instrumentos, como a *pesquisa bibliográfica*, por exemplo, “é uma modalidade de estudos de análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2005, p.76). Nesse caso a pesquisa é sobre fontes reconhecidas como conhecimento científico, o pesquisador trabalhará analisando teorias, sem necessariamente realizar entrevistas e entrar em contato com uma realidade social. Outro tipo de pesquisa que dispensa entrevistas, é a *pesquisa documental*, entendida como:

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, p. 76, 2005)

Observa-se que em um primeiro momento a pesquisa documental lembra a pesquisa bibliográfica, o diferencial é a que a primeira trata de fontes que ainda não estiveram à luz do conhecimento científico, enquanto a segunda baseia-se em um estudo teórico, é científico. Ainda que tenham filmes e gravações, entendo que essas não foram feitas pelo pesquisador, ele irá analisar tais registros. Também não é um procedimento de pesquisa que contou com atores sociais, com investigação em uma realidade, determinado espaço físico e social. Há também pesquisas que envolvem a participação da realidade, que conta com colaboradores, pois muito frequentemente é necessário entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, e tal colaboração tem uma importante participação nas pesquisas aliado ao embasamento teórico. Lüdke, discorre sobre o apoio do embasamento teórico, quando diz “Outro recurso do equipamento que esteve em constante uso durante a viagem foi o apoio da teoria. Ela estava presente sempre, por meio de leitura crítica dos artigos, livros, dissertações e teses pertinentes e encontrava seu lugar privilegiado de ação nas reuniões da equipe [...] (LÜDKE, 2010, p.50). Isso mostra que seja como for o tipo de pesquisa, a teoria é o alicerce de qualquer pesquisador, rever, revisar, é como um mantra, indispensável. E a autora complementa:

À medida que iam surgindo e de acordo com a importância que a própria teoria nos ajudava a perceber em cada um dos achados, iam eles sendo discutidos, analisados e interpretados, dentro da perspectiva de construção do conhecimento sobre o processo de avaliação. Por mais perplexo que o

pesquisador possa ficar, diante do peso dos depoimentos das personagens que atuam na cena escolar e são na verdade os sujeitos da ação educativa, ele não pode se furtar à responsabilidade de elaborar sua própria interpretação dessa ação, à luz da teoria acumulada a respeito do tema. (LÜDKE, 2010, p.50)

Se a abordagem quantitativa não é, por si só, representativa para a educação, por não abordar de forma analítica a realidade, a abordagem qualitativa não pode apenas ficar na coleta de dados, e não tratar eles com devida atenção. O suporte teórico que será o condutor, o guia desse tratamento. O pesquisador, não pode ficar isento. É preciso que tenha posicionamento, formando um tripé de teoria, dados e autoria (LÜDKE, 2010). Se na pesquisa bibliográfica é a análise da teoria, nas pesquisas com personagens, como diz Ludke (2010), é preciso saber fazer essa relação, é necessário um equilíbrio, pois, por um lado é necessário trazer os dados, depoimentos, a realidade bem natural, respeitando as reais condições que aquela coleta aconteceu, por outro, como já visto, é necessário ir dando o devido tratamento a esses dados. Respeitar os colaboradores é primordial em abordagem qualitativa, e com isso, respeitar os dados que foram fornecidos, entendendo que todo dado é bom e relevante. Não podemos, nós pesquisadores, “selecionar” os dados para atender nossa pesquisa, pois o momento que se faz isso, já se altera a realidade, fica fragmentado, já não é original e natural. Como disse, o equilíbrio é fundamental. Jamais esquecendo da fundamentação teórica, que vai auxiliando na interpretação desses dados e fenômenos. Novamente Lüdke, ressalta a importância do cuidado de saber fazer um bom tratamento de dados:

Uma das tarefas mais delicadas dentre as que precedem a composição do quadro final da pesquisa e merece destaque neste relato sobre o “mapa da mina” é a que cuida de estabelecer o indispensável equilíbrio entre os elementos que realmente entrarão nesse quadro final: de um lado é necessário manter-se uma porção razoável de dados brutos, isto é, de transcrições de falas ou de trechos de observações diretas, com o mínimo possível de interferência do pesquisador, para oferecer ao leitor um panorama vivo da realidade estudada. De outro lado, é necessário que se vá introduzindo uma certa porção de dados mais elaborados, isto é, que já carreguem uma carga maior de análise e interpretação por parte do pesquisador, que irá assim incorporando seu próprio tratamento dos dados em composição com o apoio teórico empregado. (LÜDKE, 2010, p.55)

As ideias expressas pela autora vêm ao encontro do que eu vinha refletindo, da importância de descrever os dados, de comentá-los, e claro, à luz do conhecimento teórico. Dessa forma, sinto a necessidade de conceituar o que é *pesquisa descritiva*. Pois se é qualitativa, é, portanto, descritiva, e realizando leituras, considere importante também trazer para essa discussão. Entendendo que:

[...] pesquisa descritiva vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada. (OLIVEIRA, 2005, p.74)

Como já vinha abordando sobre pesquisa qualitativa, analisar a realidade, não apenas analisar por analisar, mas questionar, observar, fazer relação com a teoria, fazer-se presente da realidade, faz com que pesquisas em educação sejam qualitativas/descritivas. Tendo uma abrangência muito grande, não apenas em educação, bem como em estudos sobre a sociedade, pois considera “aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades entre outros aspectos” (OLIVEIRA, 2005). Ainda nesse sentido, reforçando as ideias aqui colocadas, trago as ideias de Triviños (1987), quando nos diz o seguinte:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente *descritiva*. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica, consistente. (TRIVIÑOS, p.128, 1987)

O que Triviños nos traz, reforça a ideia que vem sendo trabalhada, dando um olhar muito pessoal do pesquisador na investigação, no sentido de estar presente, analisar, levar em consideração todos os fatores que contribuem no cenário da pesquisa. Acredito que abordagens qualitativas em educação, são, até o momento, a melhor forma de contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico. Isso requer compromisso, dedicação, rigor por parte de nós pesquisadores, pois não é apenas pesquisar, é preciso se posicionar, dar sua identidade a pesquisa, pois na nossa área, ela é repleta de sentidos, e nossos estudos levam nossas marcas.

Na sequência, veremos os instrumentos de coleta de dados buscando atender cada um dos objetivos e a forma de análise dos mesmos.

5.1 Instrumentos de coleta de dados

Para atender nossa proposta de pesquisa qualitativa, utilizamos dois instrumentos de coletas de dados. A observação simples e pesquisa documental. Desde o início da pesquisa, ainda no primeiro semestre, o que foi ajudando na construção desse processo, foram os diálogos que fui realizando com os profissionais do Campus Jaguari. Nessas conversas eu fiquei conhecendo os SAPs, qual sua função, quem trabalha neles, e dessa forma chegou-se ao pedagogo. As conversas informais foram conduzindo o delineamento da pesquisa, de como ocorre a dinamização dos conselhos de classe. A maioria dos registros foi na memória ou tomando notas em caderno ou agenda. Podemos dizer que essa etapa, ou etapas, foram de observação, que ajudaram na elaboração de tema, problema, questionamentos (GIL, 2008) que me auxiliaram no desenvolvimento da proposta de pesquisa. A observação foi de importante valia no período de diagnóstico, para compreender a realidade pretendida na investigação, visto que não sou oriundo nem de formação nem de atuação profissional em Institutos Federais, logo era e ainda é uma realidade para ser compreendida. A observação até aqui realizada é o que podemos chamar de *observação simples*. Por observação simples entende-se:

aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. (GIL, 2008, p. 101)

O que Gil chama de observação simples, eu costumo chamar de diagnóstico, tendo base as diversas vezes que realizei estágio, sempre foi necessário realizar observações para elaboração de diagnósticos das turmas. Aqui na pesquisa, essas observações orientam os rumos da mesma. Quando Gil coloca que o pesquisador é mais um espectador que um ator, é justamente pelo fato de no início ainda não ter certezas, pois muito foi se definindo com o tempo, principalmente tema e problema. Por isso, nas primeiras observações, o papel por mim desempenhado, era de observar sem intervir, visto que a necessidade no momento era sondar e identificar possíveis objetos de estudo.

E compondo os dois instrumentos de coletas de dados, a utilização de documentos ou pesquisa documental, que já foi citada e retorna aqui. A pesquisa documental subsidiará dois aspectos, um que é a parte legal do pedagogo técnico no Instituto Federal Farroupilha, e para

isso consultarei a legislação, decretos e normativas federais, as normativas do próprio Instituto, do Ministério da Educação, e todas aquelas que tenham influenciado na atuação desse profissional. A pesquisa documental também buscou sobre a avaliação, mais precisamente o Conselho de Classe, em que documentos aparece, de quem é a competência, quais os objetivos, a maneira de proceder e realizar. Bem como contou com a análise de Instruções Normativas e Resoluções, bem como análise de 28 Projetos Pedagógicos de Curso. Portanto, além da observação, há dados que mesmo “referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta”(GIL, 2008, p.147). A pesquisa documental será basicamente para compreensão do Conselho de Classe no Instituto Federal Farroupilha.

Com o auxílio dos instrumentos de coletas de dados, e análise dos mesmos, terá como aporte teórico a hermenêutica. A hermenêutica que não é um método propriamente dito, mas uma estratégia filosófica de interpretar textos em diferentes tempos e contextos, considerando como meta o seu sentido lato e estrito, evitando ao máximo o psicologismo ou a idealização conceitual de quem o lê. Hermenêutica não é a livre interpretação à revelia de quem lê, mas é o compromisso de quem lê com o sentido mais originário e original possível de quem escreveu e com o objetivo e os pretextos e contextos que o fez. A hermenêutica surgiu como inspiração da aplicação e implicação do deus Hermes, que era o deus do comércio no período mítico na Grécia antiga. Hermes permitia que os negócios se efetivassem porque possibilitava que houvesse ENTENDIMENTO entre os pares. Desse modo, não há (ou acreditavam que não havia) compra e venda sem entendimento, sem acordos e sem consentimento mútuo, sem diálogo, sem acolhimento entre as partes. Com Aristóteles (2002) tivemos a obra *Peri Hermenias* que pode ser traduzido por “A Arte da Intepretação” ou como mais comumente se faz: *Das Interpretações*. Nessa obra Aristóteles(2002) sugere que o entendimento é o que Tomás de Aquino mais tarde denominou como ‘*Adequatio Res*’ (adequação da mente à coisa). Ou seja, para Aristóteles o problema da interpretação implica um intercâmbio entre a palavra, o pensamento e a coisa. Interpretar, portanto, é uma arte de intercambiar de modo não arbitrário o **pensamento** à **coisa** e à **palavra**. Ao dizermos determinada palavra que ela possa ser decodificada pelo interlocutor exatamente e intimamente ligada ao que ela se dispõe a descrever ou a-presentar (tornar presente à mente). Por exemplo, se formos definir um elefante, na mente de quem ouve a palavra elefante deve haver uma sintonização com o animal nas condições adequadas ao que se define como elefante. Isso é o entendimento. Compreender tal e qual condiz a realidade as palavras proferidas num discurso ou sobretudo nos textos. Portanto,

interpretar é ler a ideia (**idein**, em grego, significa ler intelectualmente), não é proferir o que achamos que seja, mas ler o que é de fato. Ver além do que se vê, a “essência” de um fato, um fenômeno, ou uma palavra. Interpretar é fazer um esforço intelectual para apreender o sentido lato e estrito do que foi dito ou escrito em seu sentido pleno e estrito, sem contaminações de nossas percepções, achismos, psicologismo, metodologismo, etc. Outra proposta teórica é H.G. Gadamer² que ampliou o papel da hermenêutica para além dos textos, alegando que o ser humano é dado ao fenômeno da compreensão, e que o metodologismo, o cientificismo e o positivismo não são as únicas formas e nem as mais adequadas de compreensão da verdade. Todo método tem limites e possibilidades, por isso a hermenêutica não é método, mas busca constante da verdade para além do método. Para Gadamer, conforme *Verdade e Método*, a busca pela verdade é jogo constante, contínuo e *ad infinitum* porque a verdade vai para além dos ditames do cientificismo e para além dos moldes das ciências humanas, interpretar é fenômeno inesgotável. O uso da hermenêutica permitirá um olhar crítico e um ‘ver além’ do que se apresenta, buscando através da análise a verdade para ‘além dos dados’.

Após as análises, surgiu o produto educacional para contribuir com a realidade pesquisada, que segundo Moreira “o mestrado aqui proposto requer que se encontre naquele trabalho uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige”(2004, p.133). No nosso caso, se dirige aos conselhos de Classe do IFFar. Elaboramos um material textual, didático, em formato de livro, com breve histórico dos conselhos de classe, a legislação que o embasa e um roteiro com as etapas e como proceder em cada etapa dos conselhos de classe, com base no Referencial Teórico abordado.

² Verdade e Método, V.1 e 2. VOZES, 2008.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao chegar ao fim deste trabalho, não tenho conclusões, pois somos seres inacabados, como diria Freire (2001). Tenho apontamentos. Isso porque a arte de pensar e de interpretar os textos, contextos e fenômenos é infundável. Para chegar aos mesmos, percorri uma linha teórica com conceituação de educação e trabalho, sendo essencial para compreensão da Educação Profissional e Tecnológica, visto o ensejo de superar a dualidade histórica, em especial da Educação Brasileira. Na sequência abordei pedagogos e pedagogia e sua presença nos Institutos Federais de Educação, sendo profissionais essenciais para o ensino, focando este estudo na dinamização do Conselho de Classe, assim sendo, a análise teórica trouxe a avaliação e o Conselho de Classe, com suas origens até sua difusão no Brasil. Constatou-se que enquanto órgão colegiado, é indispensável a visão através da gestão democrática, principalmente após a redemocratização do nosso país, estando respaldado através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9394/1996, que em seus textos deixam bem claro a importância da Gestão Democrática da escola pública.

Partindo deste entendimento, foi dada sequência a análise documental do Instituto Federal Farroupilha, e quais documentos norteiam a realização das atividades deste órgão colegiado. Há diversos documentos, sejam eles resoluções ou instruções normativas, norteando a condução dos Conselhos de Classe, porém ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados, verificou-se uma menção superficial dos Conselhos de Classe e sua realização, com especial enfoque no Conselho Final e um dos apontamentos é repensar esses Projetos, proporcionando maior visibilidade ao Conselho de Classe no documento, traduzindo na realidade a tão propagada gestão democrática. Isso pode indicar que o mesmo não tem um papel de destaque reservado tanto do ponto de vista teórico, como prático. Olhando os documentos, analisando-os cuidadosamente, o que aparece revela certo silêncio, pouco destaque ao Conselho de Classe. Isso pode indicar pressuposição de que está tudo bem, o que pode ser um erro, em termos de processo educativo, ou pode indicar que os documentos foram redigidos sem a devida preocupação com o CC e seu papel formativo, preventivo e educativo. O fato é que ele não tem papel significativo revelado nos documentos dos PPCs.

Ao defendermos que a avaliação é contínua, participativa e que deve primar pelos aspectos qualitativos, colocamos o sujeito aprendiz como foco da autonomia e do conhecimento como potencialidade de autodeterminação. Por isso, o Conselho de Classe não deve ser um 'tribunal sem o réu', no sentido de que o discente precisa estar presente em todas as deliberações

que determinarem sua aprendizagem, não apenas na divulgação do resultado parcial ou final. A leitura minuciosa dos documentos dos cursos silenciam sobre o Conselho de Classe e parecem evidenciar a velha contradição da história da educação em que os aprendizes não participam muito das decisões que selam os seus destinos, apenas esperam passivamente pelo resultado, quando na verdade deveriam participar ativamente de todos os processos e momentos que problematizam e melhoram as relações de ensino e aprendizagem. O êxito do discente enquanto aprendiz precisa ser pautado e exercido como sentido e papel do ensino e não apenas o diagnóstico de seu sucesso ou determinação de seu fracasso. Os Conselhos de Classe são a expressão mais real e evidente do reconhecimento dos limites e possibilidades que temos e somos ao ensinar. Portanto, são espaços de avaliação de todo o processo e não apenas do desempenho discente. Por isso, é importante ouvi-los, acolhê-los, integrando-os aos processos, discutindo e dialogando com gestores, docentes e discentes os caminhos e formas de produzir efeitos proativos para a permanência e êxito dos discentes.

O Conselho de Classe é um espaço de reflexão, de prevenção, de constante avaliação do processo de Ensino. O estudante não pode ser visto, ser reduzido a um dado apenas, uma nota, que não diz muito para além da supressão do qualitativo pelo quantitativo. Se o CC é realizado com pequenos encontros, sem a devida participação dos estudantes e a efetiva participação dos docentes dentro de uma perspectiva de autoavaliação dos meios e processos realizados, de autodeterminação, reflexão e autoconhecimento e autorreconhecimento, ele se torna nulo em si, porque não cumpre o papel de estimular a ampla e irrestrita avaliação do processo educativo, mas consolida-se como espaço monocrático da instituição usar informações parciais como perspectiva de exclusão, determinismo e diagnóstico fatídico, baseado no inatismo platônico, de que aquela pessoa com tal resultado, não tem condições para tal, como se fosse um provérbio do senso comum que apenas determina que algumas pessoas não servem para determinados papéis sociais. O silêncio dos documentos, dos PPCs, a respeito do CC, indica certa despreocupação com a transformação do processo educativo em algo mais inclusivo e preventivo. Tanto é que o Programa de Permanência e Êxito, na Instituição, parece ter nascido do apontamento compulsório do Tribunal de Contas da União - TCU, tendo em vista que o Acórdão nº 2.2667/2005 – TCU/Plenária, faz rever o índice de eficiência acadêmica (SANTOS & SCHITTLER, 2018) e, embora hoje o Programa de Permanência e Êxito no IFFar seja uma estratégia institucional interessante, tudo indica que ele não foi uma iniciativa pedagógica institucional. Isso por si só, diz muito. O silêncio dos PPCs sobre o CC, diz muito sem nada dizer. Revela em seu silêncio e ausência o quanto é preciso andar para que a práxis do cotidiano seja a concretização das bases legais, conceituais e históricas do CC.

Ao longo de todo texto busquei trazer possibilidades de permitir um novo olhar e fazer pedagógico relativo à realização dos Conselhos de Classe. É uma temática que merece ser desmistificada. Com base essencialmente em Ângela Dalben e Carlos Henrique Cruz chegamos a novas possibilidades e olhares a este colegiado que tem sim muito potencial na educação brasileira. Acredito que caminhar para a institucionalização do Conselho de Classe Participativo será um grande avanço na construção e efetivação da gestão democrática nas nossas escolas, bem como resultará em uma sociedade melhor para o futuro, na qual seus membros conheçam o verdadeiro sentido de participação e transformação social, bem como de representatividade.

Não quero dizer como fazer, e sim mostrar possibilidades para se fazer, considerando todo a evolução conceitual, história e legislativa que configurou o Conselho de Classe como uma potencialidade a serviço do Ensino. Acredito que existem inúmeras experiências exitosas por todo Brasil, de boas práticas de realização do Conselho de Classe. Por isso, penso que possamos estar sempre aperfeiçoando aquilo já foi feito e o que está sendo feito. Desta forma, espero estar contribuindo institucionalmente com o Instituto Federal Farroupilha com o material apresentado, bem como, com demais instituições de ensino que buscam referencial sobre os Conselhos de Classe, dando um novo significado aos mesmos, a serviço da melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARISTOTLE. **The categories; On interpretation**. Edited and translated by Harold P. Cooke. Harvard University Press, (Loeb Classical Library), 2002.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. n.13. p. 51-64, julho 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 22 de novembro de 2017.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. – 1. ed. – 6 reimp. – São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. S/ Edição, São Paulo, SP, Editora Brasiliense S.A, 1981.

BRASIL Constituição Federal disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso dia 29 de agosto de 2019, às 16h e 11min.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso dia 22 de set. de 2017 às 23h e 45min.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741 . Acesso dia 24 de set. de 2017 às 17h e 34min.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm . Acesso dia 24 de fev. de 2018 às 14h e 35min.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 dezembro de 2008**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm . Acesso dia 24 de set. de 2017 às 18h e 02 min.

BRASIL, lei 5692/71 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm acesso em 24 de ago de 2019 as 14h e 52min

CARRIJO, Carolina R.S; CRUZ, Shirleide P. da Silva; SILVA, Kátia A. C. P. C da. **O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises**. 2016, Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3487/pdf> Acesso em 22 de junho de 2017, às 22h e 30min.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed, São Paulo, SP, Cortez Editora, 2013.

CRUZ, Carlos H. C. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar.** 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Angela Maria... **O papel do Conselho de Classe no processo avaliativo**
Disponível em <http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/O-papel-do-Conselho-de-Classe-no-processo-avaliativo.pdf> Acesso em 25 de janeiro de 2018 às 23:55

DALBEN, Ângela I.L. F. Trabalho escolar e Conselho de CLasse. Campinas, SP, Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia** Saberes necessários à prática educativa, 25ª Edição, Editora Paz e Terra, São Paulo, SP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória.** 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463> Acesso em 02 de out. de 2017, às 20h e 32min.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método.** V.1 e 2. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES, 2008.

GEHERDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela universidade aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4ª Ed, São Paulo, Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em Pesquisa Social.** 6ª Ed, São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – São Paulo: Cortez Editora, 1992.

LOPES, Marília Soares Ricardo (dissertação do polígrafo) 2016

LÜCK, Heloísa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências.** Curitiba, Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico.** – São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** – 7. ed. aum. – São Paulo: Cortez, 2010.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Métodos de pesquisa em educação.** Educação em Revista, Marília, v.14, n.2, p.7-32, 2014. Disponível em

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5077> Acesso em 18 de novembro de 2017.

MARX, Kall. **O capital**. Boitempo Editorial, 2011. Disponível em <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpsq7jbv.pdf> Acesso em 04 de out. de 2017, às 23h e 09 min.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. RBPG, Brasília, n.1, p. 131-142, jul. 2004 Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23> Acesso em 15 de junho 2018 às 14h e 20min.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. S/d. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf> Acesso em 08 de set. de 2017, às 21h e 07min.

RAMOS, Marise. In MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. S/Edição, Porto Alegre, RS, Artmed, 2010.

ROCHA, Any D. C da. Conselho de Classe: Burocratização ou participação? Rio de Janeiro, RJ, Francisco Alves, 1984.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. – Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, E.G.S., SCHITTLER, D. Análise do Acesso e Eficiência Acadêmica dos Cursos Integrados do IFFar Campus Júlio de Castilhos. Páginas 300-302, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. 2007, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em 22 de fev. de 2017, às 14h e 52min.

SAVIANI, Dermeval. In: FERRETTI, Celso João ... I et al. I. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. 8ª Edição, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. – 7. ed. aum. – São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. 2007. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2018 IFFar.** s/d Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018> Acesso em 16 de abril de 2018 às 17h e 23min.

_____. Portaria nº196/2018 de 20 de fevereiro de 2018. Santa Maria – RS, 2018. Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/9428/2406c8af2b4bd6541bf8cd55482e04d>. Acesso em 24 de abril de 2018 às 22h e 32min.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 6ª Ed. Papirus, Campinas, SP, 1998.

Instrução normativa 02/2014 disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1326resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-04-2010-regulamento-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-rendimento-escolar> acesso em 24 de agosto de 2019 às 21h e 02m.

Instrução Normativa 03/2010 Rendimento Escolar Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentoselegisla%C3%A7%C3%B5es/instru%C3%A7%C3%B5es-normativas/item/1230-in-proen-n%C2%BA-03-2010-regulamentodorendimento-escolar> Acesso em 24 de abril de 2019 às 18h e 04min.

Resolução 04/2010 Rendimento Escolar Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1326-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-04-2010-regulamento-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-rendimento-escolar> Acesso em 25 de maio de 2019 às 23h e 35min

Projetos Pedagógicos de Curso do IFFar disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/sobre-osprojetos-pedag%C3%B3gicos-de-cursos> Acesso em 15 de abril de 2019 às 21h e 56min.

ANEXOS

Anexo 1 – Portaria N° 1003/2016, já alterada pela Portaria N° 196/2018 – Atribuições das Unidades Organizacionais do IF Farroupilha - XC Setor de Assessoria Pedagógica

XC SETOR DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Compete ao Setor de Assessoria Pedagógica:

- I - Acompanhar e garantir a execução das atividades letivas em consonância com a Proposta Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha;
- II - Auxiliar no desenvolvimento da operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas, graus e modalidades da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Isso dentro dos princípios da legalidade e da eticidade, norteado pelo regimento geral e estatutário do Instituto Federal Farroupilha;
- III - Articular ações educativas juntamente com os demais setores e serviços do campus;
- IV - Incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional;
- V - Promover a construção de um ambiente democrático e participativo, incentivando a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar;
- VI - Elaborar, assessorar, supervisionar, analisar e executar ações no processo de ensino e aprendizagem, criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos estudantes;
- VII - Realizar estudos e pesquisas, visando à organização das atividades curriculares e propostas educacionais democráticas, acompanhando as mudanças na legislação e regulamentos em vigor relacionados ao ensino;
- VIII - Articular diferentes alternativas e metodologias de ensino e aprendizagem com Coordenadores de Curso e de Eixo, Coordenação Geral de Ensino, Colegiados de Curso, Coordenação de PROEJA, docentes, Assistência Estudantil e Núcleo Pedagógico Integrado, buscando construir e definir metodologias de trabalho, estratégias de avaliação e recuperação, projetos interdisciplinares e projetos de práticas profissionais integradas, observando cumprimento de normas legais;
- IX - Acompanhar, orientar e auxiliar nas discussões para elaboração e revisão dos Projetos Pedagógicos dos cursos;
- X - Auxiliar, organizar, promover diferentes atividades envolvendo estudantes e docentes;
- XI - Incentivar, orientar e promover o Ensino Integrado;
- XII - Trabalhar de forma coletiva, a fim de facilitar o processo comunicativo entre a comunidade escolar;

- XIII - Acompanhar, supervisionar, aprovar, publicar e arquivar os Planos de Ensino em consonância com os Planos de Curso/Plano Pedagógico de Curso;
- XIV - Acompanhar, supervisionar, aprovar e arquivar os Diários de Classe em consonância com os Planos de Ensino;
- XV - Planejar, acompanhar e supervisionar os Conselhos de Classe juntamente com os Coordenadores de Cursos/Eixo e Núcleo Pedagógico Integrado;
- XVI - Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e as cargas horárias dos componentes curriculares, para garantir ao cumprimento da legislação vigente;
- XVII - Participar diretamente na organização do calendário acadêmico e dos horários semanais das atividades de ensino;
- XVIII - Proporcionar assessoramento pedagógico individualizado ou em grupos aos docentes;
- XIX - Elaborar atas das reuniões coordenadas pelo ensino bem como manter atualizados e organizados os arquivos de documentos relacionados ao setor;
- XX - Levantar e tabular os dados de aproveitamento escolar nos períodos letivos;
- XXI - Auxiliar no planejamento de ações educativas para sanar problemas que venham a surgir no processo acadêmico;
- XXII - Promover ações de estímulo, apoio, formação e qualificação do corpo docente no campo didático-pedagógico;
- XXIII - Auxiliar na realização de semanas tecnológicas, mostras de trabalhos científicos, mostra de talentos e eventos semelhantes que incentivem a produção técnica, científica e artístico-cultural dos estudantes;
- XXIV - Acompanhar e assessorar os coordenadores no desenvolvimento de mecanismos de integração dos estudantes com as atividades profissionais relacionadas com o curso;
- XXV - Acompanhar o desempenho escolar dos estudantes e elaborar propostas de intervenção e qualificação do ensino em conjunto com o NPI;
- XXVI - Orientar os docentes recém nomeados e recém contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha;
- XXVII - Auxiliar os educandos com dificuldades de aprendizagem, promovendo condições necessárias ao pleno desenvolvimento do seu potencial;
- XXVIII - Acompanhar e implementar estratégias para sanar os problemas de baixo rendimento, evasão escolar e reprovação em parceria com a Assistência Estudantil;
- XXIX - Auxiliar e articular ações junto à Coordenação de Ações Inclusivas para que juntos auxiliem no processo inclusivo dos alunos que necessitam de uma atenção especial;
- XXX - Manter em ordem o sistema e arquivo de registro, comunicação, encaminhamentos e relatórios sobre atividades da assessoria pedagógica;

XXXI - Acompanhar de forma articulada, com as coordenações de curso e demais setores envolvidos, o desenvolvimento das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, no campus, a fim de garantir a qualidade da dimensão pedagógica desta prática;

XXXII - Manter articulação com o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), responsável pelo apoio aos docentes e discentes que utilizam as ferramentas do Sistema Institucional de Educação a Distância como recurso pedagógico, com a finalidade de integrar ações;

XXXIII - Realizar reuniões com as instâncias necessárias para buscar alternativas para as fragilidades detectadas no decorrer do processo acadêmico;

XXXIV - Agendar e comunicar atividades de ensino do campus, tais como reuniões, palestras, seminários, conselhos de classe, entre outros.