

**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Farroupilha



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

ISBN nº 978-65-00-02876-8

**Conselho  
de Classe:  
vamos  
conversar?**

**LUCAS BILLO DIAS  
RICARDO ANTONIO RODRIGUES**

**JAGUARI  
2020**

**CONSELHO DE CLASSE: VAMOS CONVERSAR?**

**Lucas Billo Dias  
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

Conselho de classe: vamos conversar? / Lucas Billo Dias - Jaguari, RS  
Instituto Federal Farroupilha, 2020.

Recurso digital. ; il.

Este trabalho é resultado da Dissertação (Mestrado) – Jaguari.  
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do  
Instituto Federal Farroupilha.

Orientador: Prof. Drº Ricardo Antonio Rodrigues.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: <https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profepet> ;

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564298>.

ISBN: 978-65-00-02876-8

1. Conselho de classe. 2. Gestão democrática. I. Título. II. Série.

CDU: 37.014

Índice para o catálogo sistemático:

Gestão democrática

371

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Joice Nara R. Silva – CRB -10/1826.

**Comitê Técnico-Científico**

Dra. Ana Sara Castaman - IFRS - Campus Sertão

Dra. Andrisa Kemel Zanella - UFPEL

Dra. Calinca Jordânia Pergher - IFFAR - Campus Alegrete

Dra. Catiane Paniz Mazzoco - IFFAR - Campus São Vicente do Sul

Dr. Jair José Maldaner - IFTO - Campus Palmas

Dr. Márcio Paulo Cenci - UFN

Dra. Raquel Folmer Corrêa - IFRS - Campus Vacaria

Dra. Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher - IFFAR - Campus Panambi



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)

# Dados de Identificação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Farroupilha - IFFAR - Campus Jaguari

**Produto educacional apresentado como requisito de  
aprovação no Programa de Pós-Graduação Em Educação  
Profissional e Tecnológica - PROFEPT**

Título: Conselho de Classe: vamos conversar?

Autor: Lucas Billo Dias

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues

Capa, diagramação e edição: Lucas Billo Dias, através do  
<https://www.canva.com>

Jaguari - RS  
2020



## 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               |
| EM     | Ensino Médio                             |
| EPT    | Educação Profissional e Tecnológica      |
| IF     | Instituto Federal                        |
| IFFar  | Instituto Federal Farroupilha            |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação    |
| 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

- 7** Apresentação
- 8** Conselho de Classe também é Avaliação
- 11** A origem dos Conselhos de Classe
- 16** A redemocratização do Brasil e o debate da Gestão Democrática
- 22** O caminho para uma nova possibilidade de Conselho de Classe
- 27** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Um olhar institucional
- 28** Os pedagogos nos Institutos Federais e sua atuação nos Conselhos de Classe
- 30** Documentos que orientam o Conselho de Classe no IFFar
- 35** Projetos Pedagógicos de Curso
- 37** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Um olhar institucional
- 46** Conselho de Classe Participativo
- 50** Considerações Finais
- 52** Sobre os autores
- 53** Referências



# Apresentação

Este trabalho surge como produto educacional, apresentado como requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Traz como temática o **Conselho de Classe no Brasil**.

Quem vivenciou em espaços escolares, em algum momento deve ter se deparado com este nome: "Conselho de Classe". Ele existe e é realizado há muitos anos. Porém, sabemos quando e como surgiu? Sua finalidade? E de que forma está sendo promovido hoje nas nossas escolas?

O atual cenário da educação brasileira enseja múltiplos debates, inquietações e preocupações, das mais diversas ordens e vindas de inúmeros segmentos, sejam dos professores, educandos, pais, funcionários de escolas, da comunidade como um todo. Busca-se respostas ou encaminhamentos para um sem fim de questões. Porém, há uma preocupação, diríamos que unânime: a qualidade da educação e do processo de ensino e 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. O modelo de muitas escolas que temos hoje ainda é característico da mesma escola que tínhamos no século passado, o 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 diversos questionamentos: o que é; como se realizam; seria esse colegiado ainda importante na educação atual; que papel ele desempenha ou deveria desempenhar quando se pensa sua origem e finalidade.

Com o objetivo de compreender e conhecer melhor esse colegiado, buscando um novo olhar e sentido, foram abordados tópicos sobre **avaliação**, a **origem** e a **história** dos Conselhos de Classe, passando pela **história brasileira** e a **redemocratização do Brasil**, trabalhando assim, a **gestão democrática**. Na sequência, foi analisado como o Conselho de Classe se apresenta nos **documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**, e por último, fala-se em **uma nova perspectiva de conselho de classe**.

# Conselho de Classe também é Avaliação

*“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)*



Antes de falarmos em Conselho de Classe, necessitamos abordar outra questão: a **avaliação**.

Sendo trabalho didático, a avaliação é essencialmente um ato pedagógico inerente à prática docente, portanto permanente, contínuo, processual, um ato reflexivo. Assim, seus resultados devem ser acompanhados continuamente, podendo ao longo do processo fazer intervenções, para que a aprendizagem seja realmente efetivada.

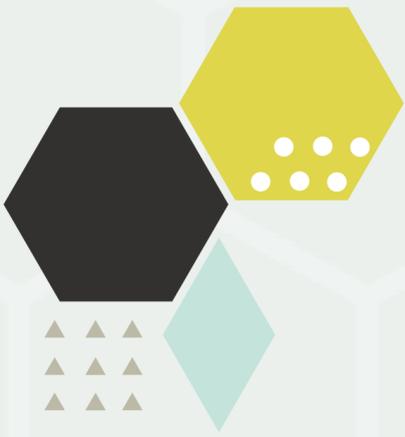
A avaliação não acontece sem finalidade. É necessário que ela acompanhe os planejamentos propostos, ressignificando a prática docente, buscando, assim, ir ao encontro dos objetivos e resultados propostos. Quando constata progressos e dificuldades, ela vem justamente para reorientar o trabalho escolar. Segundo Libâneo (1992), serve tanto para professor como para estudantes. Infelizmente, ainda há uma cultura que acredita na avaliação apenas relacionada ao discente e ao seu desempenho, isentando o educador de suas responsabilidades.

Segundo Libâneo (1992, p. 196), 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 e qualitativas dos discentes. 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, a caminhada do aluno e, assim, observando seu crescimento e evolução, gerando a avaliação esperada (LIBÂNEO, 1992).

Para Libâneo (1992, p. 196), a avaliação escolar cumpre, ainda, pelo menos três funções: **“pedagógico-didático, de diagnóstico e de controle”**. Pedagógica e didática por estar diretamente inserida no contexto da 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 cognitivas” (Ibidem). Por fim, didática por contribuir com 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 implica em diagnosticar, identificar, compreender a realidade. Com ela, o professor sabe quais pontos estão positivos, quais precisam avançar, qual 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, na medida em que fala de diagnóstico das situações didáticas, e sobre isso, remete a função pedagógico-didático. Faz sentido, pois Libâneo (1992, p. 197) afirma que “essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente”, 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, uma vez que 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” (LIBÂNEO, 1992, p. 198). Ou seja, muitas vezes a avaliação escolar se restringe a uma única função de controle, no sentido de dominar, de punir, de ser força contra o educando. Os Conselhos de Classe são muitas vezes verdadeiras instâncias de controle.

Antes de abordarmos acerca do Conselho de Classe, queremos trazer para discussão a contribuição de Luckesi, que enfatiza:

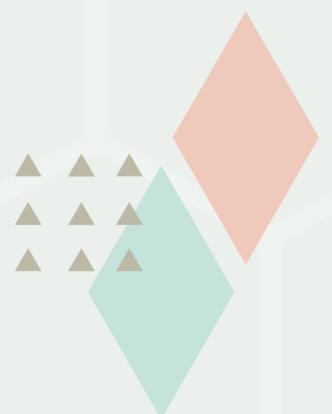
A educação tem como finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano, que se configura por definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas. Isso quer dizer que, para atuar com avaliação de acompanhamento da aprendizagem em educação, temos necessidade de um projeto que delimite o que desejamos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

Quando Libâneo (1992) menciona a função de diagnóstico, referindo-se ao diagnóstico da prática alinhada a determinados objetivos, refere-se à avaliação como correspondente a uma ação planejada com objetivos e propósitos.

Luckesi (2011) direciona seus estudos ao Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP). O PPP é a essência de um educandário, no qual se explicita as visões filosóficas, tendência pedagógica, perfil de formação humana e direções políticas que a instituição está alinhada. 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.

Corroborando com o referencial sobre avaliação e introduzindo o Conselho de Classe, Cruz contribui:

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)



Encontramos em sua argumentação algo relacionado ao que Libâneo (1992) já abordava sobre a função de controle que, quando sozinha e isolada, é apenas uma função arbitrária e controladora, classificadora de alunos. Assim, muitas vezes esses espaços, que por essência deveriam ser de transformação social, infelizmente assumem o inverso, o de exclusão social. Classificando entre bons e ruins, apenas “avaliando” os educandos, 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, p. 12) coloca que “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”. Ainda assim, sobre o Projeto Político-pedagógico, Luckesi (2011) aborda 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 clara a importância do 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 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 estudante, 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.



# A origem dos Conselhos de Classe

Para compreender a origem dos Conselhos de Classe, temos como base conceitual 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 nosso país na década de 50 do Século XX, quando um grupo de educadores do Estado do Rio de Janeiro realizaram visitas e estágios no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França (ROCHA, 1984). Eles passam a conhecer este colegiado, que futuramente viria fazer parte do cotidiano das escolas brasileiras e está presente até hoje. Para nos situarmos, trazemos a síntese dos acontecimentos que resultaram na vinda dos Conselhos para o Brasil:

## 1958

Estágio realizado em Sèvres, França, por 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 se tornou referência à outras instituições para realizar introdução dos Conselhos de Classe.

Fonte: ROCHA, 1984, p. 17-18

Esses foram momentos importantes na implantação dos Conselhos de Classe no Brasil, tendo origem francesa. Os relatos dão conta de que os Conselhos se destacaram por não serem uma atividade difundida em nosso meio, além de apresentarem potencial educacional considerável (Ibidem). Rocha (1984) traz as características de como eram os Conselhos de Classe na França, como eram constituídos, quem participava deles, enfim, sua organização:

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 – INRD – 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, já que se pensava naquele momento em 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 nossa crítica vem justamente à referência: “ao ensino que corresponda a seus gostos e aptidões”. Como veremos muito em breve no texto, esses gostos não eram exacerbados pelos discentes, e sim pelos próprios conselhos, que diziam, recomendavam, praticamente decidiam qual o futuro dos estudantes. Porém, ainda há vários elementos que merecerem análise nessa citação. Quando menciona Conselho de Classe, este era literalmente de determinada turma, e engloba diferentes membros da equipe e comunidade escolar. Ao citar professor principal, acreditamos que é daí que se originam os professores conselheiros de turma que conhecemos hoje. Aquele que geralmente é escolhido pelos próprios educandos, e é um elo entre turma e escola (direção, pedagógico); este educador geralmente é o mais próximo da classe. O excerto 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 estudantes, 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, compreendemos que a estrutura atual 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/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 educando, 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). Observamos que ao fazer tal orientação, o sistema francês, neste sentido, merece críticas, por sustentar uma dualidade na educação. Dalben (1992, p. 26) corrobora “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”. Portanto, entende-se que a revisão histórica do surgimento dos Conselhos de Classe, de origem francesa é indispensável e enriquecedora. A reflexão a ser feita é que nem tudo proposto originalmente, é de fato algo que agregue à educação, uma vez que travestido de novo, o modelo trazia uma forma de separação e classificação, de uns para o trabalho intelectual, por meio do ensino clássico, e outros para o trabalho manual, pelas técnicas. Cremos 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.

O modelo francês contou também com outros fatores que reforçaram e contribuíram para que estes pensamentos fossem aceitos e difundidos na educação brasileira. Já havia um anseio por mudança, que eram discutidas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Dalben cita três itens que nos ajudam a 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 [SIC], [...] 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 [SIC] 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)

(DALBEN, p. 27, 1992)





O manifesto ao trazer a escola como “organismo vivo”, como 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).

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 (1992, p. 28) menciona 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”. 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 (ibdem). 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 nesse cenário era de um sistema educacional voltado a atender às necessidades e demandas do capitalismo, com uma formação voltada à indústria e à 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 nesse período, pós essa lei, que o Conselho de Classe começa a ser difundido nas escolas de todo o 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 dos Conselhos de Classe, pois a nova lei, suscitava maior esclarecimento. 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)

Dessa forma, as escolas passaram a instituir esse órgão colegiado que viria fazer parte do cotidiano escolar até os dias de hoje. A 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, acaba trazendo essa abertura para pensar em uma avaliação global e diagnóstica, sugerindo ainda, que fosse teoricamente a preocupação de um processo avaliativo de acompanhamento do educando e de seu progresso. Essa mesma lei, que é contraditória, proporcionou 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)

Não há dúvidas de 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, pois 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.





## A redemocratização do Brasil e o debate da Gestão Democrática

Com a redemocratização de nosso país, e em 1988 a promulgação da nova Constituição Federal - CF, novamente teremos um marco no sistema educacional brasileiro. No tocante à educação, na CF ela está no “TÍTULO VIII DA ORDEM SOCIAL”, no terceiro capítulo “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO” (BRASIL, 1988). Precisamos trazer a Seção I e os artigos 205 e 206, este último até o inciso VI, para situarmos legalmente aquilo que reflete diretamente na organização de nosso sistema.



Assembleia Constituinte de 1988. Fonte: Politize.com.br

### 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;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- [...]

CF, BRASIL 1998

Com a Constituição Federal, abre caminho para se repensar o modo da organização escolar, prevendo essa gestão democrática do ensino público. A CF dá ao Brasil a possibilidade de um futuro melhor, pela redemocratização. Nesse processo, em 1996 vamos ter a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em vigor até hoje. É a norteadora do atual sistema educacional. Seu texto traz diversos dispositivos que possibilitam a educação com gestão democrática. Destacamos alguns artigos para analisarmos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

#### TÍTULO IV

##### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VI - articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

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:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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.

LDB, BRASIL, 1998

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 liberdade, para cada rede organizar respeitando as diretrizes nacionais. Aí entra a democratização, onde cada estabelecimento de ensino possa organizar seu funcionamento, principalmente quanto a elaboração de seus projetos pedagógicos. Proporcionar que cada educandário possa pensar com sua comunidade escolar seu projeto, é um diferencial, pois permite o respeito em 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 desses 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.

# Gestão Democrática



A LDB promove um marco na gestão democrática da educação pública. Termo este, que tanto encontramos em documentos, discursos e propostas. Assim, surge a seguinte indagação: o que é, conceitualmente falando, a gestão democrática?! Primeiramente, veremos o que se entende 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, 2009, p. 70)

A gestão democrática expressa na CF e na LDB, possibilita pensar e gerir o sistema educacional de forma participativa, ao menos teoricamente falando. Por esse motivo, essa gestão é compartilhada pelos sistemas, pela União, estados e municípios, através da articulação entre ambos, a fim de promover a qualificação do ensino. Esse sistema de cooperação é a garantia do direito, pois respeita a forma que cada sistema possui de ir se adequando à sua realidade, ao mesmo tempo em que implica em dever de participar na organização do sistema educacional. Os estados assumem responsabilidades (bem como os municípios, e conseqüentemente, as escolas e suas respectivas comunidades) 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, 2009, p. 71)





## GESTÃO

“AS POLÍTICAS QUE TRADUZEM AS INTENÇÕES DO PODER PÚBLICO, AO SEREM TRANSFORMADAS EM PRÁTICAS SE MATERIALIZAM NA GESTÃO.” (VIEIRA, 2007 P. 58)

## CF & LDB

“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.” (VIEIRA, 2007 P.61).

## GESTÃO ESCOLAR

“COMO O PRÓPRIO NOME DIZ, REFERE-SE À ESFERA DE ABRANGÊNCIA DO ENSINO” (IBIDEM).

Abordar a participação é fundamental tanto para compreensão da democracia como da gestão democrática, e o que isso representa nos espaços escolares e 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, são eles: a **gestão educacional** e a **gestão escolar**; ambas têm como articulação, além da educação, logicamente, a gestão democrática, que se faz presente permeando ambas as formas de gestão.

Vieira (2007, p. 58) define **gestão** como “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. Em nosso caso, as políticas voltadas à educação requerem gestão das mesmas, assim surgem os dois desdobramentos: **gestão educacional** e **gestão escolar**. Por gestão educacional, Vieira aborda as questões legais da Constituição Federal e da LDB (2007), 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. O termo educacional, redimensiona essa gestão, que se manifesta em todas as esferas e ambientes onde acontece o ato educativo. Expressa, também, as políticas públicas dos governos para a educação, as metas, os programas, obedecendo a legislação própria da educação, respeitando a carta magna da CF e a LDB; onde, sobre as mesmas, Vieira (2007, p. 61) 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”. 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 por meio 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, 2007, p. 62)

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. A gestão escolar é própria do chão da escola. É responsável, também, pelo ensino e aprendizagem dos educandos, bem como a recuperação daqueles com menor rendimento.

O ensino é a qualidade primeira de uma escola, e este deve estar em acordo com as políticas públicas e a legislação educacional vigentes. No momento em que a escola zela e atende as suas atribuições, ela não somente realiza a gestão escolar, assim como compõe a gestão educacional, já que a escola faz parte de um sistema, e todos, União, estados e municípios estão vinculados, por meio 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 esse 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. (2007, p. 63)

“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, 2009, p. 72)





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 pensamos em participação real da comunidade, utopicamente, seria a participação de educandos e pais, bem como de toda equipe escolar, em questões que tangem ao pedagógico, também. Heloísa Lück traz o conceito de Unidade Executora – UEX –, que pode 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, 2009, p.74)

Portanto, é comum vermos essas unidades executoras como meros órgãos formais para aprovação, ou não, das contas escolares, restringindo a uma gestão democrática das finanças. Não é diminuir a importância dessa participação, que, por sinal, é necessária, visto que certamente contribuiu com rigor maior na prestação de contas, evitando em grande parte práticas fraudulentas. Chamamos a atenção que, para que essa participação seja mais ampla, ainda que utopicamente, sem dúvidas necessitamos progredir, pois “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, 2009, p. 74). Neste sentido, nos encaminhamos ao nosso foco: Conselho de Classe.

# O caminho para uma nova possibilidade de Conselho de Classe

Vimos que a gestão democrática proporciona a participação de órgãos colegiados no interior dos educandários. 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, S/a, p. 3)



Podemos perceber no excerto de Dalben, que o Conselho de Classe possibilita a participação de diversos segmentos da escola, porém, ainda não contempla o que estamos abordando pelo viés da gestão democrática, pois não incluiu discentes, pais e comunidade escolar, por mais que os educandos sejam mencionados ao momento que o conselho de classe trata e discute a centralidade da avaliação escolar. Avaliação não é só do educando. Quando se avalia, avalia-se também a didática do educador e sua metodologia, que levou ao resultado do estudante. Num cenário ideal, assim constituir-se-ia a avaliação, de todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem. E, na sequência a autora pontua que “podendo, sempre que necessário, optar pela participação dos pais e dos alunos das respectivas turmas” (S/a, p. 3). Ao trazer essa colocação, não queremos fazer crítica ao pensamento de Dalben, apenas trazer diferentes contribuições, pois 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 fiscais/financeiras.



Dalben reforça o entendimento anterior, quando coloca que em todo momento o discente se faz presente:

[...]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, S/a, p. 4)

A autora coloca a participação do educando como opcional. Buscamos ir além desta abordagem, e propor um novo olhar, que vá além do “opcional”, que se torne algo permanente, trazendo uma ruptura e uma nova forma de fazer Conselhos de Classe. Ainda que Dalben mencione que o estudante sempre se faz presente através de seus resultados, devemos lembrar que esses 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 acreditamos que mudar esse paradigma de participação opcional dos discentes, para participação permanente, é o que irá trazer ressignificado a este órgão colegiado.

## **ÓRGÃO COLEGIADO E DELIBERATIVO!**



Historicamente o Conselho de Classe sofre com distorções de sua condução, por isso temos a necessidade de vislumbrar outra forma de realização do mesmo, resgatando conceitos de participação, do caráter pedagógico e a dimensão da avaliação do processo educativo. Ressignificando sua forma de realização, precisamos do entendimento que, enquanto órgão colegiado, é também deliberativo no que tange a:



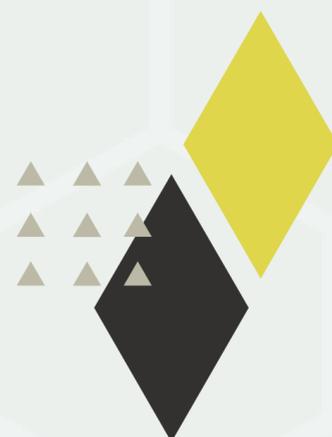
[...] objetivos a serem alcançados; uso de metodologias e estratégias de ensino, critérios de seleção de conteúdos curriculares; projetos coletivos de ensino e atividades; formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; formas de acompanhamento dos alunos em seu 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, S/a, p. 4)

Portanto, o Conselho de Classe tem a importância de deliberar, de 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 estudantes e pais. Também percebemos a relevância de projetos coletivos, rompendo com a individualidade das disciplinas dissociadas umas 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, Cruz coloca 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, 2005, p. 17)





Reforçamos 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; 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.

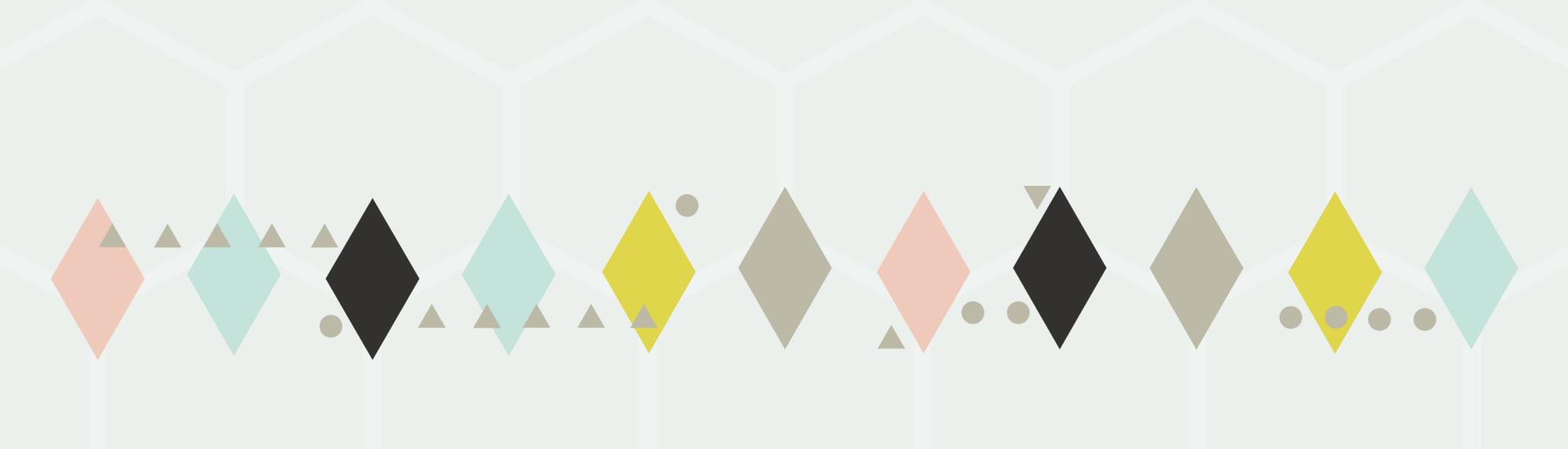
Nesse sentido, pensamos e propomos que o Conselho de Classe seja instituído formalmente ao início de cada ano letivo, com momentos ordinários, previstos em calendários para tais encontros e discussões, bem como, quando necessário for, ser convocado de forma extraordinária, sempre que houver necessidade 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, S/a, p. 4)

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 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 desta forma continuará, e 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, S/a, p. 9)

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, já que 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 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, S/a, p. 10)

Ao fazer essa investigação contínua, os educadores conhecem seus educandos e sua formação integral, não refletindo apenas dados quantitativos de notas em testes e provas. E, ao registrar as necessidade e possibilidades, diretamente está direcionado à prática docente, pois através desses 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. Nesse 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 melhora, 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. Essa superação só acontecerá quando os professores não tiverem excesso de carga-horária, que as turmas não sejam lotadas, que tenham tempo de planejamento tanto de aulas, como para a participação nos Conselhos de Classe. A relação pedagógica da inter-estruturação será viável quando o sistema educacional permitir.



Campus Jaguari - Sede do Programa de Mestrado. Fonte: IFFar Jaguari

# Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Um olhar institucional

Primeiramente, o que são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)? E neste contexto, como é o Instituto Federal Farroupilha, e chegando ao foco do trabalho, como o Conselho de Classe está regimentado por documentos no Instituto?

Um marco histórico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil foi a criação dos IFs. A história recente, nos últimos onze anos, mostra as transformações que a EPT no Brasil vem recebendo. O trabalho em rede, com a criação dos IFs, nos mais diversos estados da Nação, em grande parte no interior, trouxeram fortalecimento às 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 EPT. Ramos pontua:

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 EPT como algo a parte da educação, que não era nem educação básica, nem superior; não formava humanamente, com visão crítica, transformadora da realidade, e sim 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 meio de efetivar essa educação, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criação dos IFs. A rede foi instituída e os IFs foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018, o IF Farroupilha, criado por esta 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. E entre os objetivos, finalidades, concepções que baseiam os IFs, trago o texto de Pacheco:



Campus Alegrete - Antiga Escola Agrotécnica Federal de Alegrete

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, p. 11)



## Os pedagogos nos IFs e sua atuação nos Conselhos de Classe

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 EPT. 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).

Neste cenário da EPT, os pedagogos técnicos em assuntos educacionais destas instituições devem conhecer a mesma e trabalhar pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, contribuindo com a qualidade do ensino desenvolvido. 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, aponta o perfil e 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)



Observamos a articulação com o mundo do trabalho. Outro apontamento da pesquisa de Carrijo (2016) que consideramos muito significativo é de qual a atuação do pedagogo-especialista no Setor de Assessoria Pedagógica - SAP, se refere que “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). Logo, pedagogos inseridos nessa realidade, precisam antes de tudo, compreenderem seu papel e a 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 criação 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 à história da educação, demandando ampliação de estudos, o que certamente torna um campo vasto de investigação, rico em possibilidades, terreno fértil para 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, citamos 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, ficaria muito abrangente investigar a atuação ampla desse profissional nos IFs, visto que pela Portaria nº 1.003/2016 sobre as Atribuições das Unidades Organizacionais do Instituto Federal Farroupilha – atualizada pela portaria nº 0196 de fevereiro de 2018, são 34 atribuições. Daí a necessidade de recorte no tema, pois em síntese, o 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, destacamos o item XV que menciona: “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 Integrado - EMI. Os cursos de EMI estão na origem dos Institutos Federais e foi o nível de ensino ao qual delimitamos o estudo.



Campus São Vicente do Sul - Antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul



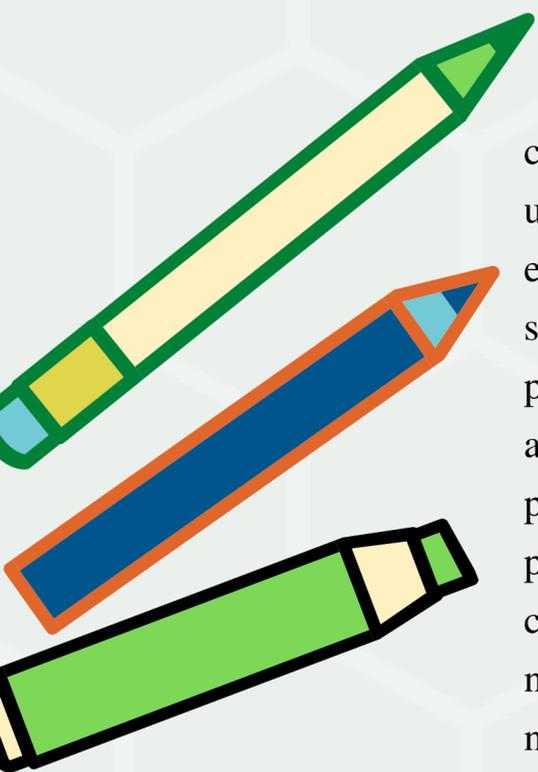
## Documentos que orientam os Conselhos de Classe no IFFar

Buscamos reunir neste único material todos os documentos que orientam o Conselho de Classe, pois em nosso estudo, evidenciou-se que há diversos deles separados, o que dificulta a compreensão.

Por o Conselho de Classe ser avaliação, a mesma no IF Farroupilha, é tratada na Resolução do CONSUP Nº04/2010, que aprova a Instrução Normativa Nº 03/2010/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)

Nesse sentido, valoriza-se o processo e não o 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)

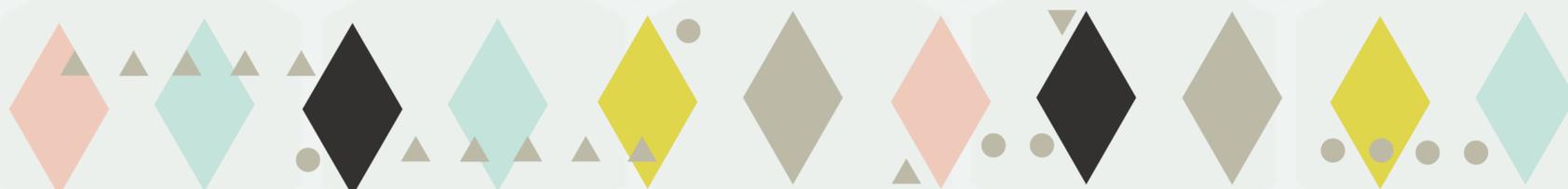


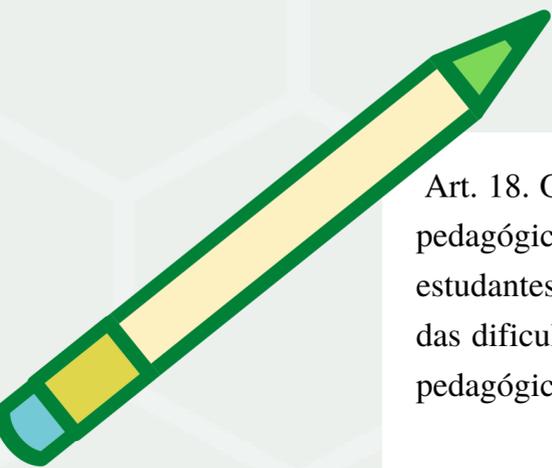
Essa organização dos procedimentos pretende facilitar o fluxo das atividades, considerando a avaliação da aprendizagem como um dos elementos, como meio para um fim e não como um fim em si mesmo. Novamente Libâneo (1992) corrobora com estas ideias, quando ele menciona a função controle que a avaliação desempenha, no sentido de acompanhar o processo, sendo base para avaliação do educando 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 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 inseridos 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 é o seu caráter preventivo, antecipatório e de diagnóstico dos elementos que precisam ser aprimorados para a permanência e o êxito do discente.

O Conselho de Classe aparece documentalmente no IFFar na Instrução Normativa Nº 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. O artigo 1º desta resolução, menciona que a realização dos Conselhos de Classe deve observar integralmente o disposto na Resolução CONSUP nº 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, veremos 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;

Neste artigo 18, podemos observar a importância como espaço para o debate e autoavaliação da prática docente, o que encontra correspondência com os referenciais abordados por Dalben (S/a), que 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.

No segundo quadro, abordamos o artigo 19 que trata das etapas:

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

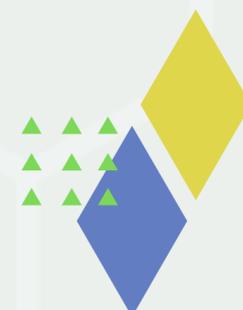
- a) Pré-Conselho;
- b) Conselho de Classe; e
- c) Pós-Conselho.

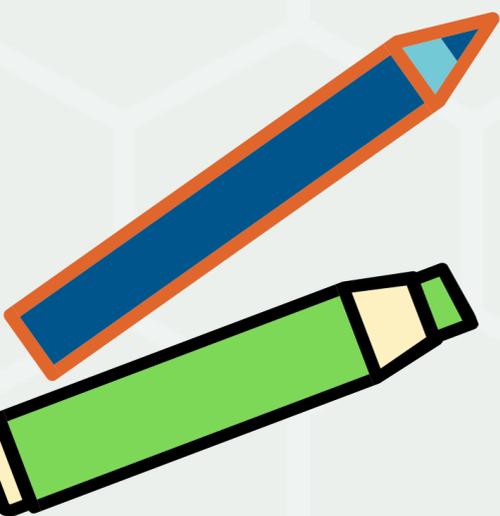
§ 1º O pré-conselho, destinado à organização do conselho de classe, ao diálogo com a turma sobre o andamento das atividades, a análise individual de cada docente sobre o aprendizado da turma, e dos estudantes realizando apontamentos para levar ao conselho de classe, assim dinamizando o andamento da reunião.

§ 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.

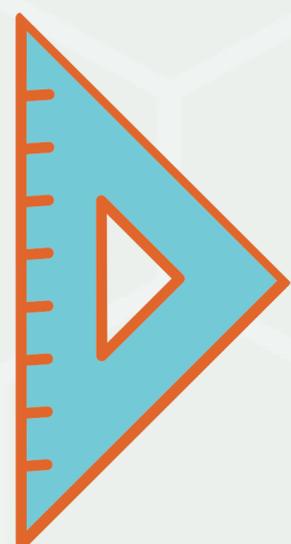
§ 3º O pós-conselho é a implementação dos encaminhamentos pedagógicos propostos no conselho de classe e o retorno do que foi debatido no conselho de classe à turma em questão, aos pais e responsáveis, nos casos previstos em lei.

Ainda que explicativo, sobre o que se espera de cada etapa do Conselho de Classe, percebemos que há uma falha ao não estabelecer data para estas etapas, visto que são geralmente dois semestres.





“ A análise que fizemos, 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 proposta, 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) coloca 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 percebemos 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.



Neste último artigo analisado, vem ao encontro ao abordamos antes, que falta esclarecimento de quando, em que época devem ser realizados 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 mencionado 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 (2009, p. 74) contribui quando cita “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”.

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, sendo:

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.

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 nº 18/2014 apud IN 02/2014)

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.

**Queremos 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 no 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.



PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

## TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Campus Alegrete

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

## TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL INTEGRADO

Campus Jaguari

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

## TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO

Campus São Vicente do Sul

# Projetos Pedagógicos de Curso

Partindo para a última análise documental, temos os “Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Farroupilha”. Analisamos os PPCs dos 10 *campi* e o campus avançado de Uruguaiana, totalizando 28 documentos e como o Conselho de Classe é mencionado nos mesmos. Traremos uma amostra de 3 cursos diferentes e de 3 *campi* diferentes.

ALEGRETE - Técnico e 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.

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.

SÃO VICENTE DO SUL - 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.

Verificamos os 28 documentos analisados, e em 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 - PPC explica o que é, e como devem ser os Conselhos de Classe no IF Farroupilha. Cruz (2005, p. 17) 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”. 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 eles. Enriquecendo o debate, Veiga contribui:

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)



**Nesse sentido, entendemos 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 apresentam tão vagos nestes documentos.**



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

Antes de desenvolvermos esta etapa, vamos realizar uma breve revisão. Ao longo do trabalho abordamos 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 sobre o que é um colegiado deliberativo. Depois, tivemos um enfoque institucional, chegando ao cerne do estudo, o Conselho de Classe dentro do Instituto Federal Farroupilha, e como se apresenta em documentos. Nos encaminhamos para a 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 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, 2005, p. 19).

Antes de abordarmos cada uma destas etapas, precisamos compreender que, por se tratar 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 etapas. 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, 2005, p. 19)



Entendemos 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 apenas de caráter formal, sem serem postas em prática. Por isso a necessidade de trabalhar no grupo de educadores, funcionários, técnicos, enfim, todos os envolvidos no Conselho de Classe, com a ideia de construção, como o entendimento por gestão democrática, que abordamos 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. É neste cenário de modificações e construções coletivas que o Setor de Assessoria Pedagógica e o Pedagogo, assumem relevante papel na dinamização do Conselho de Classe, através da organização, condução das etapas e articulação entre todos os participantes.

Como primeira etapa do Conselho de Classe que Cruz (2005, p. 21) nos aponta está a **1. Autoavaliação dos profissionais da escola**. E essa etapa na verdade complementa o que estamos falando desde avaliação, que ela não é do educando apenas, é também de nossas práticas docentes, “a cultura docente tem sido de grande resistência à avaliação do seu próprio trabalho”. É necessário desenvolver a cultura desta etapa, pois, segundo o autor, traz diversas 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.

(Cruz, 2005, p. 22)

Portanto, podemos observar uma transição 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.

(Cruz, 2005, p. 23)



É importante entender todas essas questões não como um questionamento ou intimidação aos professores. Deve ser conduzido ao entendimento de um auxílio para que cresçam didaticamente e aperfeiçoem sua prática. Cruz (2005, p. 24) 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”. Analisando todos os itens citados, parece que a responsabilidade recai ao educador e que são mais cobranças e responsabilidades. De fato, se não houver um compromisso coletivo, é isso que acabará 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. 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 (2005, p. 24) 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”.

### 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” (Cruz, 2005, p. 25).



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 (2005, p. 28) 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”. 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 comportamentais de alunos ou turmas como indisciplina e descumprimento de regras. 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 a um ensino mais dinâmico e significativo. O autor cita sobre indicadores como roteiro de avaliação; eles devem ser elaborados pela Coordenação/supervisão juntamente com o grupo de professores. 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).



## QUESTÕES

- 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?

## AÇÕES CONCRETAS

- 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.

(Cruz, 2005, p. 32)

Este quadro é ilustrativo e aborda aspectos 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 *online* 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:**

ação concreta, que é uma “ação pública, visível, definida no tempo e no 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, 2005, p. 34).

Portanto, são ações pós as necessidades apontadas no diagnóstico, e que devem ser realizadas no decorrer do 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” (CRUZ, 2005, p. 35).

Entendemos 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. 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:**

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, 2005, p. 36)

Novamente são exemplos 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. 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 semestral 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. 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, 2005, p. 38). O autor (2005, p. 38) 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”.



Esse é um dos maiores desafios encontrados nos conselhos de classe. É preciso muito mais que saber esses resultados de notas e conceitos, é necessário conhecer as causas e circunstâncias que fazem com que esse educando não obtenha resultados melhores. E mesmo nos estudantes que apresentam boas notas e conceitos, há também aspectos a serem investigados. Sabemos da dificuldade na realidade brasileira de muitas escolas, em que professores cumprem jornadas de trabalho de 40, 60 horas, às 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, pois sem elas estaríamos estagnados.

E, mais uma vez vale ressaltar, sobre a importância dos encontros do Conselho, 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, bem como a assistência social e assistência estudantil, que reunidos podem e devem colaborar. 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 que nos possibilita 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 biocerebrais 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, 2005, p. 39)



## Rendimento escolar - tabu

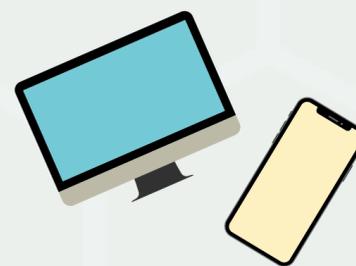
Cruz (2005) nos faz refletir sobre algo que causa grandes debates: o “rendimento escolar”, e sabemos que muitos educadores e especialistas em educação, vão se voltar às notas. Cruz vem desmistificar esse conceito e entendimento, propondo ir além disso, ir na realidade dos educandos, conhecer cada sujeito e sua história, para compreender que aquilo que ele reflete na escola, é resultado de um processo histórico que o constituiu.

Devemos olhar a bagagem cultural de cada aluno. Pensemos um estudante de classe baixa, com menos acesso à cinema, bibliotecas, televisão por assinatura, teatros, feiras e exposições científicas, enfim, sem acesso amplo às diversas manifestações de cultura e ciência, e com pais com pouca formação acadêmica e cultural. 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 muita estimulação cognitiva. A reflexão que queremos 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 discente.

➤ Sabemos que é utópico 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.

➤ Cruz (2005) 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.

Poderá haver críticas a essa postura de analisar a história dos alunos, eventual 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, 2005, p. 40)

Não é justo analisar os resultados dos alunos alegando que tiveram as mesmas condições em aula, que foi oferecido o mesmo tratamento e oportunidades na escola. O que acontece fora interfere sim nos resultados na classe. Por isso, o Conselho de Classe quando formado por professores, funcionários, os próprios estudantes, 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 dos discentes, pode propor para superação e melhora dos índices de aproveitamento dos educandos? E nesse sentido, voltamos a frisar **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 discentes durante o processo, e não só passado um semestre. Essas discussões devem sempre resultar em indicativos para a superação, para auxiliar o aluno para que alcance um rendimento melhor. Não se trata em mudar a realidade de todos os educandos, de salvar e abraçar o mundo com as mãos, se trata de compreender a realidade dos mesmos e dentro dessas realidades, pensar atividades que tornem o ensino atraente e significativo, e principalmente acessível para todos, em especial aqueles com mais dificuldade em acompanhar as evoluções científicas, culturais e tecnológicas, que outros educandos encontram fora do espaço escolar.

Cruz (2005, p. 41) corrobora com a ideia de 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" (2005, p. 41). Lembramos que não se limita a atuação dos professores, pois os Conselhos de Classe no IFFar é composto por diferentes representações, já mencionadas.

Porém, essas ações não podem ficar só no momento do Conselho de Classe, como em muitos casos acontece. E aí está o diferencial a se adotar, o de registrar e poder acompanhar o que foi proposto. É importante o trabalho da equipe pedagógica em 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, 2005, p. 46)

Entendemos 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 de interesse dos educadores, na maioria dos casos. 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, pois estávamos envolvidos. Ao sair dali, são tantos estímulos em nossas vidas, que mesmo 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 conseqüentemente.

A análise dos casos mais relevantes do Conselho de Classe é uma etapa muito significativa 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.



## Conselho de Classe participativo

Para finalizar, propomos algo que vem ao encontro de tudo que abordamos ao longo do texto: pensar um Conselho de Classe com maior colaboração e participação do educando, nos aproximando do ideal de gestão democrática. 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, 2005, p. 50).

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 nesses encontros, e para isso Cruz (2005, p. 51) coloca que “a força do coletivo é muito mais eficiente, significativa e simbólica do que a força do representante para provocar as mudanças”. Logicamente que o representante traz os anseios do seu grupo, traz a representação daqueles que lhe escolheram. Há diversos conflitos nessa representação. É sabido que o representante de turma se torna assim devido à sua popularidade. Nesse quesito, sabemos que há 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 essas 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.



Nesse sentido, propõe-se o **Conselho de Classe participativo**, que é uma sequência da primeira etapa formada pelas quatro fases já abordadas, que é 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, 2005, p.52). 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, 2005, p. 53)

Cruz (2005) nos mostra uma sugestão de roteiro, em que os discentes de toda turma possam colocar suas contribuições sobre as aulas. Dessa forma, estimula a participação e garante o anonimato, já que pela posição que estão, tem medo de ficarem marcados, ou visados pelo que expõe. Acreditamos que é importante que antes desse momento, a Coordenação Pedagógica também trabalhe com a turma 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 pensamos que hoje, devido às mídias e às tecnologias avançadas e desenvolvidas, ao invés da caixinha de papéis, podem ser desenvolvidos aplicativos, questionários ou formulários online para a realização desta etapa em que os estudantes contribuem com 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, 2005, p. 54).

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, 2005, p. 55).





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 dessa 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 educandos 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 a 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, 2005, p. 56). 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).

Temos trazido ao longo do trabalho 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, 2005, p.57)

É um crescimento por parte dos dois lados, docente e discente, onde ambos aprendem através da troca e do diálogo, contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem. Além de promover um espaço democrático, espaço esse tão debatido quando falamos em redemocratização, na Constituição Federal e na LDB, com a gestão democrática da escola pública.

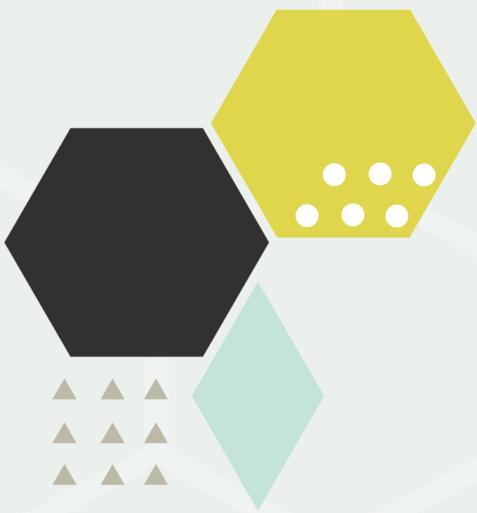


Reforçamos que o desenvolvimento desse processo de Conselho Participativo é de forma gradual e contínua, para assim promover mudanças estruturais, reais e permanentes. Se realmente queremos uma educação que emancipe, proporcione o pensamento crítico, que tenhamos para o futuro gerações melhores, conhecedoras 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 se construam 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, 2005, p. 59)

Já passamos, em muito, da hora de superar o discurso da escola que forma para a autonomia dos sujeitos. É preciso efetivar e ir além do discurso. Cruz faz uma proposta ao mesmo tempo em que questiona. Em suas palavras, só vamos caminhar para a 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. Nesse sentido, caminhar para a 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.





## Considerações finais

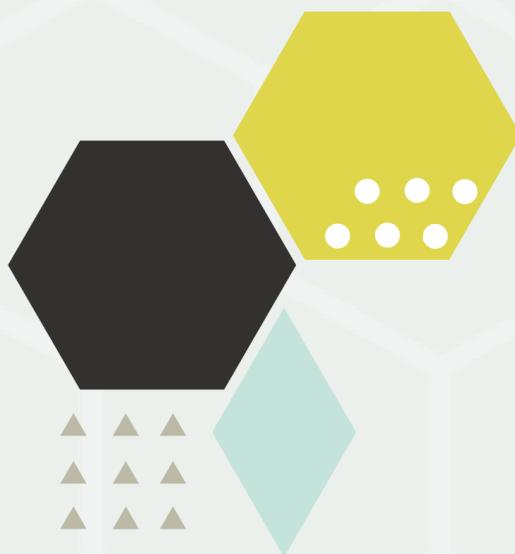
Ao chegarmos ao fim deste trabalho, não temos conclusões, pois somos seres inacabados, como diria Freire (2001). Temos apontamentos. Isso porque a arte de pensar e de interpretar os textos, contextos e fenômenos é infundável. Para chegar aos mesmos, iniciamos apresentando o conceito de avaliação, pois o Conselho de Classe faz parte do processo avaliativo, e não o fim do mesmo, por isso de termos iniciado por este conceito, para então abordarmos a origem histórica dos Conselhos de Classe no Brasil. Perseguimos uma linha histórica que permitiu chegar a redemocratização do nosso país. Com isso, chegamos à discussão da gestão democrática da educação pública, com respaldo através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996. Na sequência, abordamos a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e como os Pedagogos técnicos em assuntos educacionais desempenham suas atribuições, em especial no Conselho de classe, focando nessa temática o nosso estudo.

Partindo desse entendimento, foi dada sequência a análise documental do Instituto Federal Farroupilha, e quais documentos norteiam a realização das atividades desse órgão colegiado. Há diversos documentos, sejam eles resoluções ou instruções normativas, norteando a condução dos Conselhos de Classe, porém ao analisarmos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados, verificamos 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. 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.

Ao longo de todo o texto, buscamos 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. Acreditamos 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 queremos dizer como fazer, e sim mostrar possibilidades para se fazer, considerando toda a evolução conceitual, história e legislativa que configurou o Conselho de Classe como uma potencialidade a serviço do Ensino. Acreditamos que existem inúmeras experiências exitosas por todo Brasil, de boas práticas de realização do Conselho de Classe. Por isso, pensamos que podemos estar sempre aperfeiçoando aquilo já foi feito e o que está sendo feito. Dessa forma, esperamos 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, ressignificando-os a serviço da melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.



# Sobre os autores

## Lucas Billo Dias

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus de Jaguari. É formado no Curso de Pedagogia pela URI Campus Santiago - Turma 2012 e no Curso Normal de Nível Médio pelo Instituto Estadual de Educação Professor Isaías-Turma 2008. Desde 2012 é docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul.



## Ricardo Antonio Rodrigues

Pós-Doutorado em Filosofia, Ética e Filosofia Política (UFPEL, 2013). Doutor em Filosofia, Metafísica e Epistemologia (PUCRS, 2011). Mestrado em Filosofia, Ética e Filosofia Social (UNISINOS, 2003). Especialização em Metodologia do Ensino, Interdisciplinaridade (UPF, 1999). Licenciado em Filosofia (Sociologia e Psicologia). Docente de Filosofia no Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari. Professor do Quadro Permanente e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - IFFar - Polo Campus Jaguari. Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Epistemologia e Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Interesse por Filosofia e História da Ciência, Filosofia Política, Ética, Bioética, Ensino de Filosofia, Filosofia do Direito, Ensino na Educação Profissional e Tecnológica e Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica.





## Referências

BRASIL Constituição Federal disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](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](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/l11741](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741) . Acesso dia 24 de set. de 2017 às 17h e 34min.

BRASIL. Lei nº9.394 de 20 dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.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/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) . Acesso dia 24 de set. de 2017 às 18h e 02 min.

BRASIL, lei 5692/71 acesso em 24 de ago de 2019 as 14h e 52min Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)

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.

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

DALBEN, Angela I. L. F. 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

IFFar Alegrete, Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/images/banner-alegrete-novo.png> Acesso em 25 de janeiro de 2020 às 19:23

IFFar Jaguari, Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/jaguari> Acesso em 25 de janeiro de 2020 às 19:32

IFFar São Vicente do Sul, Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/images/banner-saovicente.png> Acesso em 25 de janeiro de 2020 às 19:52

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

LOPES, Marília Soares Ricardo. Conselho de Classe: O funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado. Juiz de Fora, MG, 2016 Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/conselho-de-classe-o-funcionamento-de-um-espaco-politico-pedagogico-a-ser-ressignificado/> Acesso em 25 de janeiro de 2018 às 23:55

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.

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.

POLITIZE, disponível em <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Promulga%C3%A7%C3%A3o-Constitui%C3%A7%C3%A3o-1988-1500x1081.jpg> Acesso em 23 de janeiro de 2020 às 16:45.

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.

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/9428/2406c8af2b4bd6b541bf8cd55482e04d>. 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... acesso em 24 de agosto de 2019 às 21h e 02m  
<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>

Instrução normativa 03/2010 Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/instru%C3%A7%C3%B5es-normativas/item/1230-in-proen-n%C2%BA-03-2010-regulamento-do-rendimento-escolar> Acesso em 24 de agosto de 2019 às 21h e 34 min.

Resolução 04/2010 Regulamento de avaliação do 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>

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

