

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE CLASSE: A EXPERIÊNCIA NO
CURSO DE INFORMÁTICA DO IFRN/CAICÓ**

NATAL
2018

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE CLASSE: A EXPERIÊNCIA NO
CURSO DE INFORMÁTICA DO IFRN/CAICÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Política e Práxis em educação.

Orientadora: Prof^a. Dra Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

NATAL
2018

Sena Neto, Bernardino Galdino de.
B523e Educação profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó / Bernardino Galdino de Sena Neto. – Natal, 2018.
139 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

1. Conselho de classe. 2. Educação profissional.
3. Participação. 4. Gestão democrática. I. Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 371.26

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE CLASSE: A EXPERIÊNCIA
NO CURSO DE INFORMÁTICA DO IFRN/CAICÓ.**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.


Aprovada em 27/03/2018


BANCA EXAMINADORA

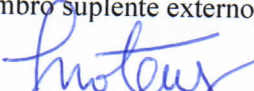

Prof.^a. Dr.^a. ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

(Presidente)


Prof. Dr. GILMAR BARBOSA GUEDES
(Membro titular externo)


Prof.^a. Dr.^a. LENINA LOPES SOARES SILVA
(Membro titular Interno)


Prof. Dr. PABLO MORENO PAIVA CAPISTRANO
(Membro suplente externo)


Prof. Dr. JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
(Membro suplente Interno)

Dedico esta dissertação a minha mãe, a meu pai (*in memoriam*), a meus irmãos e a meu filho, por serem a minha fonte de inspiração nas duras batalhas da vida.

AGRADECIMENTOS

Nessa árdua batalha do mestrado, muitas pessoas merecem meus agradecimentos.

Primero ao Pai Celestial por não me deixar fraquejar nos muitos momentos de angústias e incertezas.

A minha família por saber que sempre acreditaram na força da minha luta.

A minha orientadora, que entre selfies e muito glamour, soube tão bem conduzir as orientações rumo a conclusão da pesquisa.

Ao grupo “Never Temer”, que em interpretação diversa poderia representar uma resposta à situação política do país onde o “Fora Temer” tornou-se palavra de ordem, mas também como motivação para todos do grupo ao fazer uma alusão que não poderemos temer os desafios impostas, jamais!

A uma pessoa muito especial que o mestrado me trouxe, a querida amiga Judivanda, carinhosamente chamada de Judy, pelos incontáveis momentos de apoio nas horas difíceis, como também pelo compartilhamento de alegrias e gargalhadas, sim, tivemos muitos bons momentos no mestrado, e também muitas fotos!

Aos professores e funcionários do PPGEF pelo envolvimento nas atividades acadêmica e pelo aprendizado construído.

Aos gestores, ETEP, professores, pais e alunos do IFRN/Caicó que contribuíram com a minha pesquisa empírica respondendo os questionários ou entrevistas, em especial a Suely Nóbrega, que sempre me apoiou e abriu as portas do IFRN/Caicó para a realização deste trabalho.

Meu abraço fraterno a todos!

RESUMO

Historicamente a participação popular nos processos educacionais no Brasil foi marcada por uma visão elitista de Estado, em que os conselhos geralmente eram formados por um grupo seleto de letrados, ficando a população, que não fazia parte deste grupo, impossibilitada de atuar mediante a gestão compartilhada das políticas públicas do país. A partir de 1988, com a reconfiguração democrática do país expressa na Constituição Federal, termos como participação e gestão democrática ganharam força e paulatinamente se tornaram comuns no seio da sociedade brasileira. Esse novo modo de conceber a participação popular na gestão pública trouxe o cidadão brasileiro, embora timidamente, a valorizar a sua participação como membro de uma sociedade que detém responsabilidades quanto às decisões públicas, dentre elas, aos processos de gestão da educação do país. Esta pesquisa parte do entendimento de que a efetivação da gestão democrática, implícita no título, ocorre mediante a sinergia entre mecanismos como: conselhos de classe, documentos institucionais e princípios como participação, descentralização e autonomia que delinham a gestão democrática. Os Conselhos de Classe do curso de Informática do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Caicó emergem como objeto deste estudo, que tem como objetivo geral: compreender a experiência dos conselhos de classe como um dos mecanismos de participação no IFRN/Caicó, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional, no período de 2012 a 2016, buscando perceber se seu movimento vai em direção à concepção de gestão democrática informada nos documentos oficiais. Como objetivos específicos: discutir os Conselhos de Classe na Educação Profissional numa perspectiva de participação; realçar as concepções e os saberes necessários para o fortalecimento do princípio da participação e, conseqüentemente, da gestão democrática; analisar a implementação dos conselhos de classe no IFRN/Caicó a partir da concepção dos gestores, dos docentes, dos técnicos, dos alunos e dos pais ou responsáveis. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas como fontes: a Legislação Nacional da Educação Brasileira, a Legislação Institucional do IFRN vigente, fontes bibliográficas de autores que endossam a discussão em torno da Educação Profissional e da Gestão Democrática, como Moura (2010; 2013); Moll (2010); Frigotto (2010); Ramos (2010); Vargas (2013); Santos (2002); Celiberti (2005); Kuenzer e Grabowski (2006);

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Lück (2013); Gadotti (2014); Paro (2016), dentre outros. Ainda foi realizada pesquisa de campo por meio da participação do pesquisador nas reuniões dos conselhos de classe em estudo, bem como mediante entrevistas gravadas e questionários escritos com os participantes. Quanto ao tipo, a pesquisa consiste num estudo de caso de cunho etnográfico com abordagem qualitativa. Embora aponte fragilidades, como a falta de formação continuada para os membros do colegiado, os resultados apontam para um Conselho de Classe vivo no IFRN/Caicó, que tem na institucionalização da sua prática um diferencial mediado pela participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem, típicos dos conselhos de classe.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Educação Profissional. Participação. Gestão democrática.

ABSTRACT

Historically speaking, the popular participation in the educational processes in Brazil is marked by an elitist vision of the State. Education Councils are made by a chosen group of scholars and the population that are not part of this group is not allowed to mediate or participate in the shared management of public policies. From 1988, with the democratic reconfiguration of the country and the new Federal Constitution, items such as participation and democratic management started to be strong and, gradually, have become usual in the core of Brazilian society. This new model of conceiving the people in the public management has brought Brazilian citizens, however timidly, to value their participation as members of a system that holds the responsibilities towards the decisions such as the public policies for education. This research starts from the understanding that the effectuation of democratic management, implicit in the title, occurs through the synergy between mechanisms such as class councils, institutional documents and principles such as participation, decentralization and autonomy that outline the public management. The Class Councils of the Vocational Professional High School Computing Course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Caicó emerge as study object. Its general objective is to comprehend the experience of class councils as a mechanism of participation at the IFRN/Caicó. It highlights the dimensions of teaching and learning the Vocational Professional Education modality in the period between 2012 and 2016. It aims at perceiving if its movement goes towards the conception of democratic management as declared in the official documents. The specific objectives are discussing the Class Councils at Vocational Professional Education based on a participation perspective; highlighting the conceptions and the necessary knowledges for the strengthening of the principle of participation and, consequently, the democratic management; analysing the implementation of class councils at IFRN/Caicó from the conception of managers, the faculty, staff, students and parents. We used the following Brazilian legal documents: The National Legislation of the Brazilian Education, The current Institutional Legislation at IFRN. Also, we used bibliographical resources from authors that support the discussion about Vocational Professional Education and the Democratic Management such as Moura (2010; 2013); Moll (2010); Frigotto (2010); Ramos (2010); Vargas (2013); Santos (2002); Celiberti (2005); Kuenzer and Grabowski (2006); Libâneo, Oliveira and Toschi (2012); Lück (2013); Gadotti (2014);

Paro (2016), among others. This work has a field research as well. It used the researcher participation in the class counsels, recorded interviews and questionnaires. This research is an ethnographic case study and a qualitative approach. Although bearing weaknesses such as the lack of continuous teachers' formation for the members of the faculty, the results point out to a well and alive class counsels at IFRN/Caicó. It features a school community participation in the processes of teaching and learning.

Keywords: Class Counsel, Vocational Professional Education, Participation, Democratic Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1	Concepções fundamentais discutidas neste trabalho	45
Fluxograma 2	Saberes docentes segundo Pimenta e Tardif	61
Fluxograma 3	Conselhos de classe e saberes docentes	64
Fotografia 1	Reunião do Conselho de Classe de Informática 2016	69
Fotografia 2	Reunião do Conselho de Classe de Informática 2016	70
Fotografia 3	Reunião do Conselho de Classe de Informática 2017	72
Quadro 1	Categorização em grupos para a pesquisa	74
Gráfico 1	Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos gestores	88
Gráfico 2	Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos docentes	101
Gráfico 3	Saberes necessários para atuação nos conselhos de classe segundo os professores entrevistados	104
Gráfico 4	Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos pais	108
Gráfico 5	Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos alunos	108

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETEP	Equipe Técnico-Pedagógica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CONSELHO DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO: CAMPOS DE CONHECIMENTOS E DE POSSIBILIDADES COMPLEMENTARES	21
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: história, conceito e políticas	21
2.2	CONSELHO DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO COMO COMPONENTES NECESSÁRIOS PARA A REALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	32
2.3	A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	37
2.4	CONSELHO DE CLASSE COMO ALTERNATIVA DE TOMADA DE DECISÃO PARTICIPATIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
3	CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, SABERES E ALTERNATIVAS FORTALECEDORAS DA PARTICIPAÇÃO E DA DECISÃO	44
3.1	CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS PARA AS ATIVIDADES DOS CONSELHOS DE CLASSE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	45
3.1.1	Concepção de Trabalho, Ensino e Aprendizagem	46
3.2	SABERES EMANCIPADORES NECESSÁRIOS AO TRABALHO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PARTICIPAÇÃO E A DECISÃO	58
4.	DO CONSELHO DE CLASSE INSTITUCIONALIZADO AO CONSELHO DE CLASSE VIVO: A EXPERIÊNCIA DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ	65
4.1	PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: APONTAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ	74
4.2	A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NOS CONSELHOS DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ	75

4.3	O PENSAMENTO DE DIFERENTES ATORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NOS CONSELHOS DE CLASSE NO IFRN/CAICÓ	93
4.3.1	Docentes	93
4.3.2	Pais/responsáveis e alunos	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO IFRN - CAMPUS CAICÓ NA PESQUISA	127
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE	128
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (gestores e professores)	129
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais e alunos)	130
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO (DIREÇÃO GERAL, DIRETORIA ACADÊMICA E ETEP)	132
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES	134
	APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS E PAIS	136
	FOTOS	138

1 INTRODUÇÃO

A participação popular nos processos educacionais no Brasil foi marcada historicamente por uma visão elitista de Estado, em que os conselhos eram formados por um grupo seleto de letrados, ficando a população, que não fazia parte deste grupo, impossibilitada de atuar mediante a gestão compartilhada das políticas públicas do país.

Com a reconfiguração democrática do país expressa na Constituição Federal de 1988, termos como participação e gestão democrática ganharam força. Isso fez o cidadão brasileiro, embora timidamente, valorizar a sua participação como membro de uma sociedade organizada e responsabilizada pela gestão da coisa pública, dentre elas, os processos de gestão da educação do país.

Bordignon e Gracindo (2011, p. 165) respaldam que a “gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e [...] é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados”. No entanto, ressaltam que o princípio participativo não se esgota nas ações necessárias para assegurar o ensino de qualidade, posto que a participação é apenas um meio que favorece democraticamente o alcance dos objetivos da instituição, “os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 330).

Nessa perspectiva de análise, torna-se essencial, para o aporte da gestão democrática na escola, que a comunidade escolar, formada pelos professores, funcionários, pais, alunos e sociedade civil, possa opinar nas questões de interesse da escola. Esse poderia ser o diálogo fomentado pela prática da gestão compartilhada em ações pedagógicas capazes de suprir a necessidade do aluno e da comunidade em geral, no sentido dado por Azevedo, *et al*, (2014, p. 196) quando sinalizam que os sistemas educacionais do Brasil privilegiam “mecanismos estratégicos de controle e de medição para acompanhar e comparar os níveis de competência e de indicadores da evolução do desempenho das escolas”. Desse modo, trazem para a realidade da comunidade escolar a competência para gerir e garantir bons resultados à escola contemporânea.

Dessa forma, por considerar ainda a pouca visibilidade dos órgãos colegiados como mecanismos de gestão democrática, especialmente, nas instituições de ensino do Brasil, e observando a necessidade de disseminação destes organismos no

tocante à participação democrática dos membros da escola (gestores, funcionários, e professores), como também dos alunos e pais, que caracterizam a comunidade escolar para prover a gestão democrática nas instituições de ensino, optou-se por desenvolver este estudo com a expectativa da contribuição que a análise trará para o aperfeiçoamento institucional dos órgãos colegiados voltados à participação social na gestão escolar.

A compreensão dos processos relativos à participação da comunidade escolar na construção de uma educação profissional de qualidade justifica-se, em primeiro lugar, pela necessidade de se pensar criticamente sobre o papel desse grupo de cidadãos. Estes, considerados responsáveis pela avaliação dos problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem pela busca por soluções de conflitos na escola. Em segundo lugar pelo interesse do pesquisador pela temática, por desenvolver estudos na área desde a graduação em Administração Pública iniciada em 2010, quando trabalhou o Conselho Escolar em uma escola pública da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.

Uma vez compreendido o cenário do Conselho Escolar na Rede Estadual de Educação, criou-se o desejo de perceber a conjuntura do Conselho de Classe na Rede Federal de Educação, não como instrumento comparativo, mas como perspectiva de alargamento do saber em torno da temática de estudo.

Cabe informar que, mediante o interesse em vislumbrar a produção acadêmica sobre conselho de classe no Brasil, no período em que esta pesquisa se situa, fez-se necessária uma pesquisa no acervo do Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – no Banco de Teses.

A pesquisa ocorreu no mês de julho de 2016, cuja investigação indicou, através da leitura de resumos, que pesquisas produzidas nos programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* poderiam servir de base para a construção do referencial teórico desta dissertação, como também apontou em quais aspectos esta poderia se diferenciar. Os resultados foram organizados em um quadro de referências constando o número de ordem dos trabalhos encontrados, a bibliografia do texto e a metodologia utilizada na construção daquelas pesquisas¹.

¹ Os dados da pesquisa foram apresentados sob forma de um artigo intitulado de: A produção do conhecimento sobre conselho de classe nos programas de pós-graduação do Brasil: 2012 – 2015, com exposição e discussão no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), que aconteceu em Natal nos dias 05, 06 e 07 de outubro de 2016.

A partir da identificação das produções acadêmicas e da análise dos resumos dos trabalhos de interesse a esta pesquisa, pode-se considerar que a produção do conhecimento acerca do tema Conselho de Classe aconteceu de forma contínua, se considerar que, no período elencado (2012 a 2015), pelo menos uma produção foi efetivada por ano. Concatenando a produção acadêmica por tipo e por ano de produção, os resultados assim estão distribuídos: 01 (uma) dissertação em 2012, 01 (uma) dissertação em 2013, 01 (uma) dissertação em 2014, 2 (duas) dissertações em 2015 e 01 (uma) tese em 2012.

As produções em análise foram realizadas em diversos estados brasileiros e em distintos Programas de Pós-Graduação, dentre eles, duas dissertações em Mestrados Acadêmicos em Educação, sendo uma na Universidade do Oeste Paulista em São Paulo e outra na Universidade de Brasília no Distrito Federal; uma dissertação no Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul; uma dissertação no Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação CESGRANRIO, no Rio de Janeiro; e uma dissertação no Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas na Universidade Federal da Paraíba. A tese encontrada, de acordo com os parâmetros estabelecidos, foi realizada no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Observa-se ainda que, a partir de 2015, as produções com esse enfoque aumentaram, sendo encontradas 2 (duas) produções em nível de dissertação, no entanto, nenhuma de doutoramento, o que pode ser ocasionado pelo curto espaço de tempo desta pesquisa, se considerar a duração de uma pós-graduação em nível de doutorado. Todavia, cabe salientar que esta observação é preliminar e não buscou responder qualquer dado científico, pois não constava nos objetivos daquela investigação, mas somente para servir de parâmetro sobre o estudo do tema aqui discutido.

Um dado interessante a observar é que as produções encontradas têm maior concentração no Sul e no Sudeste com 04 (quatro) produções, estando apenas 01 (uma) no Nordeste, 01 (uma) na região Centro-Oeste, e nenhuma na região Norte do país. Outra informação importante é apontada pela organização metodológica dos trabalhos, constando 02 (dois) estudos de caso, 02 (duas) pesquisas bibliográficas e 02 (duas) pesquisas realizadas a partir de variadas escolhas metodológicas, com

observação participante e avaliação formativa mediante o uso de questionário estruturado.

Feita a análise da produção científica no Brasil sobre o tema aqui estudado, chega-se à escolha do campo empírico para a realização desta pesquisa, que foi o *Campus* Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com a perspectiva de delinear a atuação dos conselhos de classe como mecanismos mediadores da gestão democrática no âmbito da Educação Profissional.

Esta dissertação tem o título “Educação Profissional e Conselho de Classe: a experiência no Curso de Informática do IFRN/Caicó” e parte do entendimento de que realização da gestão democrática, implícita no título, só é possível mediante a sinergia entre estes mecanismos: conselhos de classe, documentos institucionais e princípios, como participação, descentralização e autonomia, que delinham a gestão democrática.

Nesse contexto, compreende-se que apenas a atuação do conselho de classe (objeto do estudo) não garante a presença da gestão democrática no campo empírico estudado, cabendo à pesquisa descortinar as ações mediadas pela participação nos conselhos de classe como construtores da gestão democrática no IFRN/Caicó.

Nesse delineamento de pesquisa, definiram-se como objeto de estudo os Conselhos de Classe do curso de Informática do Ensino Médio Integrado do IFRN/Caicó, tendo como objetivo geral: compreender a experiência dos conselhos de classe como um dos mecanismos de participação no IFRN/Caicó, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional, no período de 2012 a 2016, buscando perceber se seu movimento vai em direção à concepção de gestão democrática informada nos documentos oficiais.

Como objetivos específicos: discutir os Conselhos de Classe na Educação Profissional numa perspectiva de participação; realçar as concepções e os saberes necessários para o fortalecimento do princípio da participação e, conseqüentemente, da gestão democrática; analisar a implementação dos conselhos de classe no IFRN/Caicó a partir da concepção dos gestores, dos docentes, dos técnicos, dos alunos e dos pais ou responsáveis.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas múltiplas fontes, como: a Legislação Nacional da Educação Brasileira, a Legislação Institucional do IFRN vigente, fontes bibliográficas, além de pesquisa de campo. Quanto aos documentos

oficiais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regido pela Lei 13.005/2014. Quanto aos documentos institucionais: Regimento Geral 2010; Regimento Interno dos Campi 2011; Estatuto 2009; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2012. Quanto às atas dos conselhos, todos os escritos formais oriundos das reuniões, que compreendem o período estudado 2012-2016, marco temporal da pesquisa.

Dentre as fontes bibliográficas que alicerçaram a discussão estão, sobre a Educação Profissional: Moura (2010; 2013); Moll (2010); Frigotto (2010); Ramos (2010); Araújo e Rodrigues (2011); Vargas (2013). Sobre participação e gestão democrática: Santos (2002); Celiberti (2005); Kuenzer e Grabowski (2006); Toscano (2006); Libâneo, Oliveira e Toschl (2012); Lück (2013); Gadotti (2014); Paro (2016); Magalhães (2016), dentre outros.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da participação do pesquisador nas reuniões dos conselhos de classe em estudo e mediante entrevistas com os participantes.

A coleta de dados ocorreu durante os meses de maio a agosto de 2017 com a aplicação de um questionário com 12 (doze) perguntas abertas, aplicado mediante entrevista gravada com os gestores e para a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) da instituição, totalizando 5 (cinco) entrevistados; um questionário com 12 (doze) perguntas divididas entre perguntas abertas e fechadas aplicado aos professores, totalizando 6 (seis) entrevistados; e um questionário escrito com 8 (oito) perguntas divididas entre perguntas abertas e fechadas aplicado aos pais ou responsáveis e aos alunos, totalizando 9 (nove) sujeitos entrevistados. Os questionamentos foram feitos na perspectiva de dar respostas aos objetivos da pesquisa. Os mesmos se encontram anexados ao final do texto, além de fotos que ilustram reuniões dos conselhos de classe pesquisados.

A pesquisa de campo, quando da observação, que, segundo Zanella (2009), é uma técnica científica que busca obter informações da realidade mediante o sentido visual, foi realizada durante as reuniões do conselho de classe do IFRN *Campus* Caicó no último bimestre de 2015 e no segundo, terceiro e quarto bimestres de 2016.

Durante as observações, os fatos e acontecimentos das reuniões eram, com autorização do diretor acadêmico, anotados em um diário de pesquisa, tendo por finalidade o registro do dia a dia dos conselhos na tentativa de compreensão das falas,

decisões e nuances daquele grupo colegiado, já que, segundo Barbosa e Hess (2010), a perspectiva do diário de pesquisa é o registro um tanto aleatório do cotidiano de um espaço com vistas à tentativa de compreensão de um determinado fato.

A população pesquisada foi composta por membros do referido colegiado. Foram utilizados os momentos presenciais das reuniões para colher dados relevantes para a compreensão da dinâmica de funcionamento do mesmo e para identificar, nas discussões oriundas daquele espaço, percepções gerais que nortearam o entendimento do cerne conceitual e prático dos conselhos de classe do *Campus IFRN/Caicó* enquanto espaço vivo de construção da política de participação mediada pela interação entre a gestão, a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), os professores, os pais ou responsáveis e os alunos.

Cabe salientar que as falas dos entrevistados foram gravadas, mediante autorização dos mesmos, visando ao melhor aproveitamento da opinião de cada um. Foram utilizados, também, instrumentos de autorização para a publicação dos resultados retirados das entrevistas e dos questionários, incluindo em tais documentos: um termo de anuência da direção geral do *Campus Caicó* autorizando a pesquisa; uma carta convite, direcionada a todos os participantes da pesquisa, com os objetivos propostos no trabalho, e um termo de consentimento livre e esclarecido, onde são colocadas as finalidades científicas da pesquisa, incluindo, neste último instrumento, um espaço para autorização dos pais ou responsáveis para a participação dos alunos menores de 18 anos na pesquisa.

Das questões propostas na entrevista, os sujeitos foram convidados a expressar sua compreensão em torno do tema livremente. As questões formuladas para a entrevista e os questionários encontram-se nos anexos do trabalho.

Para a análise dos dados coletados, foi feita a transcrição das entrevistas gravadas de cada sujeito e, em seguida, digitadas em uma planilha organizada pelo direcionamento da pergunta. Os questionamentos foram dispostos sequencialmente e enumerados visando facilitar a identificação dos principais pontos das entrevistas de cada um, e também para comparar as aproximações e os distanciamentos quanto às respostas de cada sujeito.

A fundamentação da pesquisa parte dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético por considerar o embate de forças existentes nos grupos sociais e, neste caso, nos conselhos de classe mediante a contradição das relações existentes no interior daqueles grupos colegiados quando buscam debater

ideias e mensurar opiniões em busca de decisões mais adequadas aos problemas relativos ao ensino e aprendizagem discutidos nos conselhos. Assim, o método dialético pensa a realidade a partir da identificação dos conflitos existentes e das contradições envolvidas na análise do problema de pesquisa (WACHOWICZ, 2001).

Quanto à abordagem, a pesquisa é de caráter qualitativo por considerar que “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127-128). Nesse contexto, a análise qualitativa proporciona “conhecer a opinião, atitudes e significados sobre determinada situação ou fato” (ZANELLA, 2009, p. 115).

Quanto ao tipo, a pesquisa consiste num estudo de caso de cunho etnográfico, construído mediante a observação participante com utilização de diário de campo. O centro do estudo etnográfico está na observação participante a partir da vivência do pesquisador com o grupo investigado (CARIA, 2014).

O conjunto de técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a observação, a entrevista estruturada e o questionário, que, segundo Zanella (2009), propicia elementos para a análise da realidade social que está sendo estudada.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O capítulo 1 com notas introdutórias. O capítulo 2 com o percurso histórico da educação profissional e da gestão democrática enquanto campos de conhecimentos e de possibilidades complementares à gestão democrática. O capítulo 3 com as concepções, os saberes e as alternativas fortalecedoras da participação, por meio do conselho de classe, como alternativa de tomada de decisão na escola de Educação Profissional. O capítulo 4 com a experiência de participação nos processos de ensino e aprendizagem realizados nos conselhos de classe do IFRN/Caicó, a partir da percepção dos gestores, dos docentes, dos técnicos, dos pais ou responsáveis e dos alunos, além do capítulo 5 com reflexões adicionais e considerações finais.

Espera-se que esta pesquisa contribua científica e socialmente para a comunidade acadêmica envolvida, tendo em vista que são poucos os trabalhos que enfocam a temática em âmbito local e, especificamente, na instituição de ensino pesquisada. Essa afirmação pauta-se na inexistência de escritos científicos que deem conta da atividade dos conselhos de classe do IFRN/Caicó. Dessa maneira, esta pesquisa será um subsídio para a construção teórica da ação destes como mecanismos importantes dentro da estrutura organizacional da educação profissional,

científica e tecnológica, como também servindo de base para futuras reconstruções sob outros enfoques e olhares.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CONSELHO DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO: CAMPOS DE CONHECIMENTOS E DE POSSIBILIDADES COMPLEMENTARES À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo objetiva discutir a Educação Profissional (EP) e os processos de participação nos conselhos de classe, com vistas à reflexão sobre gestão democrática no âmbito da educação profissional brasileira, notadamente, nos processos praticados no IFRN.

A justificativa decorre da necessidade de descortinar os processos de participação democrática na construção de uma EP comprometida com a qualidade da educação, a partir das dimensões da participação, do ensino e da aprendizagem que são praticadas no IFRN mediante a atuação dos conselhos de classe.

Quanto à estrutura, o capítulo subdivide-se em três subcapítulos: o primeiro com a “Educação Profissional: história, conceito e políticas” tem como objetivo compreender o percurso histórico da EP conceituando-a e caracterizando as principais políticas para a EP no Brasil; o segundo, intitulado “Conselho de Classe e participação como componentes necessários para a realização da gestão democrática”, discute como a participação é compreendida na prática escolar com vistas à construção do processo democrático na escola; fechando o capítulo, aborda-se “A contribuição da gestão democrática para a EP”, que busca traçar as relações entre a gestão democrática e a EP.

A construção do capítulo tem como fundamentação teórica: Moura (2010; 2013); Moll (2010); Frigotto (2010); Ramos (2010); Araújo e Rodrigues (2011); e Vargas (2013) que discutem Educação Profissional. Santos (2002); Celiberti (2005); Kuenzer e Grabowski (2006); Toscano (2006); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Lück (2013); Gadotti (2014); Paro (2016); e Magalhães (2016) que discutem participação e gestão democrática.

Portanto, trata-se de um capítulo construído por meio de uma pesquisa bibliográfica e que traz os fundamentos da temática em estudo.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, CONCEITO E POLÍTICAS

A necessidade de construir um recorte histórico que conceitue e mostre o percurso da EP e quais as principais políticas planejadas para este fim no Brasil guia

a elaboração deste subcapítulo. Assim, pode-se verificar que, para pensar os processos educacionais contemporâneos praticados no Brasil, faz-se necessário realizar uma viagem pela literatura que trata da história da educação brasileira, na perspectiva de que sejam compreendidas as demandas sociais que as direcionaram para o que se tem hoje como balizadores da Educação Básica e Superior no país.

A construção da concepção de educação é apontada por Frigotto (2010) tendo como referente a dualidade estrutural da educação como geradora de equívocos. Enquanto a visão iluminista compreendia a educação como elemento libertador da ignorância humana e constitutiva da cidadania, a visão economicista a percebe como principal fonte de capital humano; produtora de competências capazes de tirar do atraso os países não capitalistas, facultando, assim, a mobilidade social.

Nesse contexto, não se podem negar as disputas dos projetos societários que permearam a educação no Brasil durante o século XX, estando a posição hegemônica, segundo Moura (2013), centrada na dimensão econômica com ênfase no fortalecimento da economia, enquanto a contra-hegemônica está centrada no homem e em suas relações com a natureza, na perspectiva da construção justa e igualitária da sociedade.

De acordo com o projeto hegemônico de sociedade, a educação tem o papel de formar apenas para o mercado de trabalho, sendo o currículo centrado nas competências para a empregabilidade, enquanto, no segundo, a educação teria como papel fundamental formar sujeitos críticos, tecnicamente competentes e autonomamente emancipados, detentores de formação humana integral.

Neste combate histórico entre forças desiguais, Frigotto (2010) observa que a Educação Básica, a Superior e a Profissional têm sido definidas sob o embate hegemônico e contra-hegemônico, e também sob políticas que ocorrem nas diferentes esferas da sociedade. Sendo assim, não é possível o processo educacional ser tomado como um fator isolado, mas permeado por uma totalidade histórica, complexa e, sobretudo, contraditória, na direção de que a história da educação pública no Brasil ao longo do século XX se caracterizou como dual, elitista e não emancipatória “por ciclos de expansão que respondem às demandas dos processos produtivos e que representam processos tardios e profundamente desiguais” segundo Moll (2010, p.137).

Essa dualidade estrutural existente vai se duplicar na relação entre educação básica e profissional no Brasil. Esta que foi, por muito tempo, construída, segundo

Moura (2010, p. 60), “pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país”, o que para Silva, Barros Junior e Latorre (2014) se identifica por uma realidade atrelada às contradições do mundo do trabalho. Estas determinadas, em seu movimento, por políticas educacionais motivadas por diferentes projetos de sociedade. Sendo estes vinculados, há pouco mais de um século, à necessidade de se compor uma massa trabalhadora que atendesse às novas configurações comerciais e industriais que despontavam com a criação da República.

Nesse contexto, a educação pode ser compreendida entrelaçada à referida funcionalidade da educação com o modelo de desenvolvimento econômico do país. Conforme Magalhães (2016, p. 40), um importante marco histórico para a Educação Profissional pode ser creditado “a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, visando a atender às preocupações do campo econômico”.

Na década de 1930, com as transformações políticas, econômicas e sociais, aponta Moura (2010) que fortes impactos na educação ecoaram no Brasil, com a vinculação de recursos para esta através da legislação nacional. Assim:

[...] a Constituição Brasileira de 1934, inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez, uma constituição criou a vinculação de recursos à educação (MOURA, 2010, p. 63).

No entanto, o autor chama a atenção para o curto prazo de vigência dessa normativa, uma vez que a Constituição de 1937, já no período ditatorial do Governo Vargas, acaba com esses recursos para a educação, representando um retrocesso para a política educacional brasileira. É na referida Constituição que aparece pela primeira vez a definição de escolas vocacionais e pré-vocacionais, destinadas ao preparo dos filhos dos operários para os ofícios. Essas escolas deveriam ser desenvolvidas mediante a colaboração com os sindicatos e a indústria (MOURA, 2010).

Essa política constitucional para a educação deixa claro o desvelamento da questão dual que separa a oferta de educação pública no país, estando em uma margem os filhos da classe operária, com o ensino técnico-profissionalizante, e em outra os filhos da elite burguesa com o ensino propedêutico destinados a ocupar as profissões clássicas como na medicina e no direito.

Com vistas a organizar a educação básica no país de acordo com a lógica e os padrões capitalistas que se estabeleceram, na década de 1940, foram criados vários decretos-lei que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, instituídas em 1942, ou Reforma Capanema em homenagem ao idealizador dessas leis² (MOURA, 2010). Portanto:

O conjunto desses decretos-lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio (MOURA, 2010, p. 64).

Corroboram essa interpretação Araújo e Rodrigues (2011) quando consideram que a Reforma Capanema marcou um período de institucionalização da EP no Brasil ao sistematizar Leis Orgânicas para a Educação Nacional, visando promover as mudanças que o emergente mercado industrial nacional demandava.

Nesse contexto, Bregagnolli, Silva e Soares (2016) salientam que o avanço na industrialização do Brasil acarretou a criação, em 1942, do Serviço de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC) em 1946, momento este em que o governo estabelecia a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

A década de 1950 foi marcada pela transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias; em 1959, com autonomia administrativa e pedagógica. Foi nessa época que, pela primeira vez, a terminologia Rede Federal foi utilizada. (BREGAGNOLLI; SILVA; SOARES, 2016).

Na década de 1960, novamente, o embate de forças entre os projetos da classe hegemônica da sociedade e dos setores populares se consubstanciou com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que preceituava a equivalência entre cursos formais (propedêutico e ensino técnico) para acesso ao Ensino Superior. Essa equivalência foi criticada, pois desprivilegiava aqueles estudantes oriundos da EP, posto que os conteúdos cobrados para acesso ao Ensino Superior eram claramente propedêuticos. Assim, na realidade, uma parcela da classe trabalhadora que detinha formação profissional continuou a ser excluída das universidades.

² Gustavo Capanema, idealizador dos decretos-leis era Ministro da Saúde e Educação no governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Na conjuntura política do chamado “milagre econômico”, durante o golpe civil e militar brasileiro, especialmente a partir de 1964, “a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista”. (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATA, 2006, p. 35).

Com a reestruturação produtiva acentuada no início da década de 1970, Vargas (2013) aponta que ocorreu uma alteração significativa na concepção e na execução das atividades de trabalho, criando novas expectativas e demandas para a educação da classe trabalhadora.

A conjuntura de saturação do modelo taylorista-fordista e a influência da sociedade pós-moderna da terceira revolução industrial (flexível) acentuaram as políticas de formação para o mercado de trabalho, separando o ensino público em vertentes específicas para cada segmento da sociedade. Essa segmentação se acentuou, segundo Lima Filho (2013), com a criação da Lei 5.692/71 que instituiu a profissionalização compulsória do ensino secundário, trazendo consequências negativas pela não estruturação da rede pública para o ensino técnico-profissional, abrindo espaço à iniciativa privada de ofertar formação propedêutica, o que aguçou a distinção entre as classes sociais, já que a educação paga seria uma opção para os que tinham condições financeiras para tal.

Essa lei foi pensada, segundo Ramos, Frigotto e Ciavata (2006) com um duplo propósito, que seria, por um lado, atender à demanda por técnicos de nível médio; e, por outro, conter a pressão sobre o Ensino Superior. Nesse sentido, tinha como discurso: formar técnicos e manter estoque de mão de obra para o mercado, para superar o argumento de evitar a frustração de jovens que não conseguissem ingressar nas universidades e também não tivessem uma habilidade profissional.

Nesse contexto de reformas do Ensino Médio a Lei 7.044/82, que extingue a profissionalização compulsória do 2º grau, trazia a mudança de termos saindo da “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, para a “preparação para o trabalho”. Segundo Cunha (2014)

A culminância do processo de reforma da reforma do ensino profissionalizante no 2º grau, que se desenvolvia desde 1973, ocorreu com um projeto de lei, curto mas incisivo, oriundo do MEC. Dele derivou a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que aproveitou parte das recomendações do CFE. O termo qualificação para o trabalho foi substituído por preparação

no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, conforme o parecer do CFE. (CUNHA, 2014, p. 930)

Nesse cenário, Ramos, Frigotto e Ciavata (2006) apontam que novos direcionamentos são tomados na segunda metade dos anos de 1980, através das lutas sociais pela redemocratização do país, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim:

Com o retorno do Estado democrático e a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a nova lei de diretrizes e base da educação nacional (Lei nº 9394/96) dá um novo tratamento diferente à educação profissional, explicitado nos artigos 39 ao 42. Segundo esses artigos, a educação profissional deve ser oferecida tendo em vista a necessidade de atendimento ao mercado de trabalho, podendo ser oferecida em articulação com a rede regular de ensino e por instituições diversas no ambiente de trabalho (PEREIRA JUNIOR; RODRIGUES, 2013, p. 8).

Nessa conjuntura, emergem discussões em torno da necessidade de reforma educacional voltada à democratização do ensino, além da necessidade de se discutir a educação nacional por meio das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) ocorridas em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

Na década de 1990, as políticas educacionais incorporaram a ideologia neoliberal como solução para os problemas originados pela crise do capitalismo, tendo a escola um papel importante (MAGALHÃES, 2016). No âmago das reformas neoliberais, a educação profissional e tecnológica ganhou destaque com “um vasto conjunto de medidas composta por leis, decretos, resoluções e pareceres” (GUIMARÃES; SILVA, 2010, p. 244).

Diante de tal circunstância, Silva e Azevedo (2012, p. 259) enfatizam a “criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, visando à integração do país no desenvolvimento em escala global por meio de um processo de formação voltada às novas tecnologias”. O destaque ocorreu pela reestruturação das Escolas Técnicas (ETF) e Agrotécnicas (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), através da promulgação da Lei nº 8.984/1994 e regulamentada pelo Decreto 2.406/1997 (VARGAS, 2013).

Desse conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres se destacam ainda, além da LDB/96, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que define a EP como modalidade de ensino que integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de

aptidões para a vida produtiva (RIBEIRO; GRABOWSKI, 2010) e o Decreto nº 2.208/1997. Este último instituiu a separação efetiva entre o Ensino Médio e a EP, amparados pelo Parecer 15/98 e pela Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), bem como com as diretrizes curriculares para o Ensino Médio pelo Parecer 16/99 e Resolução 4/99 com as diretrizes curriculares para a educação profissional.

No tocante às políticas educacionais, Magalhães (2016) observa que a marginalização da EP ficou mais evidente a partir da LDB nº 9.394/1996 porque intensificou a dualidade educacional entre a formação profissional integrada à geral, reforçada pelo Decreto nº 2.208/1997, que se incumbiu de separar compulsoriamente o ensino propedêutico da EP. Novamente, o referido Decreto, além de “proibir a pretendida formação integrada, [...] regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado” (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATA, 2006, p. 32).

Os avanços e retrocessos na caminhada da EP no Brasil têm novo cenário, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o Decreto nº 5.154/2004, que veio restituir as possibilidades do Ensino Médio Integrado, concebendo a associação da educação básica com a EP.

Dentre a gama de contradições emanadas do Decreto nº 5.154/2004, é significativo perceber que, enquanto ele buscava unir a educação básica com a profissional, houve a separação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em Secretaria da Educação Básica (SEB), responsável pelo Ensino Médio Integrado nas redes estaduais de ensino; e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pelo Ensino Médio Integrado na rede federal. Esta ação dicotomiza mais uma vez as relações entre Ensino Médio e Profissional, uma vez que, por falta de coordenação adequada, os processos relativos ao Ensino Médio Integrado, desenvolvido pela SEB, não tiveram o alcance desejado (MOURA, 2013).

Em razão de a rede federal dispor de recursos próprios para o cumprimento de suas finalidades (RAMOS, 2010), houve um incremento na atuação da oferta de Ensino Médio Integrado, sendo as escolas federais reformuladas e instituídas, a partir de então, com o nome de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, passou a ser:

Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 1).

A criação dos Institutos Federais (IFs) veio como resposta do Ministério da Educação à pressão feita por parte das escolas da rede federal de EP para se transformarem em Universidades Tecnológicas e, assim, distanciarem-se do ensino técnico (MOURA, 2013). Frente à atuação dos Institutos Federais, a EP ganhou novas configurações, passando a representar, na atualidade, um conjunto de esforços frente ao desafio de desenvolver Ensino Médio Integrado à EP na perspectiva da formação integral do aluno.

Nessa conjuntura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), aprovadas pelo Parecer nº 11/2012, pela CNE/CEB, representam o esforço de adequar a EPTNM às novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da EP, ensejando a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexas.

Após a nova instituição e estruturação da rede federal de EP, novas políticas para a integração da educação básica a esta foram gestadas e desenvolvidas. Dentre elas, a criação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) por meio do Decreto nº 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006, com currículo capaz de integrar conteúdos de formação geral de nível médio com conteúdos específicos.

Em termos mais recentes, durante o governo de Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência para 10 anos, traz as políticas para a EP de forma a fragmentar a oferta desta em instituições de ensino públicas estaduais e municipais, bem como abrindo espaço para a iniciativa privada ofertar qualificação profissional. Nesse sentido, a meta 10 propaga a necessidade de oferta de pelo menos 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à EP, tendo como uma de suas estratégias de ação:

Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014).

Compreende-se que a elaboração do PNE/2014, enquanto dispositivo jurídico, por ter sido concebido mediante a representação da sociedade civil pela via democrática, apresenta avanços em seus aspectos legais e jurídicos. Porém, enquanto dispositivo social, apresenta falhas, uma vez que, refletindo o embate de forças hegemônicas e contra-hegemônicas, característico da sociedade brasileira quando da formulação de políticas públicas, oportuniza a iniciativa privada de fomentar a educação para a classe trabalhadora. Essa iniciativa privada tem ainda a chance de escolher o tipo de educação que deseja ofertar, sendo previsível que essa educação esteja alinhada aos ditames do mercado capitalista. Fica, assim, a relação trabalho manual *versus* trabalho intelectual submersa na expropriação da força do trabalho proletário pelo capitalista.

A dimensão histórica da EP no Brasil deixa claro que o propósito educativo esteve pautado, no decorrer das políticas públicas, para este fim, no objetivo de preparar a classe trabalhadora numa perspectiva instrumental e reducionista, ou seja, formá-la essencialmente para o saber-fazer (MAGALHÃES, 2016).

Nessa perspectiva da instrumentalização do saber³, pensar a formação integrada a partir da condição do trabalho como princípio educativo tem sido alvo de discussões em torno da educação durante os últimos anos. Foi a partir das concepções defendidas por Marx que a ideia de formação politécnica surgiu, embora não haja nenhum texto sistemático sobre a educação de autoria do mesmo. Rodrigues (2008) elenca os vetores que indicam a concepção marxista de educação como sendo a educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens; a combinação da educação (educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material capaz de proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo; a formação omnilateral da personalidade tornando o ser humano

³ O texto que discute a formação humana integral, a polivalência e a politecnicidade é parte de um artigo intitulado: Os desafios da implantação do PROEJA: o caso do IFRN, apresentado e discutido no III Congresso nacional de Educação (CONEDU).

capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica e a integração recíproca da escola com a sociedade com o propósito de alinhar as práticas educativas com as demais práticas sociais. No sentido de se conceber o ideal de formação integral do trabalhador, se enraíza o que na tradição marxista passou a ser chamado de politecnia.

Savianni (2003) conceitua o termo politecnia como “a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolve pela unidade indissociável dos aspectos manuais e intelectuais”(MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 11). Sendo assim, compreende que não existe trabalho manual puro nem trabalho intelectual puro, já que todo trabalho humano envolve as duas posições uma vez que para conseguir realizar um trabalho manual, o indivíduo precisa compreender mentalmente o sentido dessa atividade e assim, ao exercer essa tarefa aplica inteligência no domínio do processo. (SAVIANNI, 2003).

Inspirados em Marx e Engels, alguns autores discutem amplamente o conceito de formação integrada ou politécnica embora nem sempre concordem com ele, fato comum ao materialismo histórico. Gramsci compreende o trabalho através de suas dimensões teórico-prática, social e histórica, onde a partir do tensionamento entre trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado, se constitui o trabalho como princípio educativo. Para ele a escola é concebida como lugar especial de formação dos indivíduos, onde o trabalho aparece como elemento primordial de constituição do ser social, nas suas dimensões individual e coletiva. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Ou seja, é na escola onde o indivíduo é preparado para o trabalho alienado. Nesse contexto o trabalho perde o seu sentido ontológico ficando pautado na obrigação que os mecanismos da produção alienada concebem através do capitalismo que se utiliza da expropriação do trabalho humano em busca da obtenção de maiores lucros em detrimento a necessidade apenas de sobrevivência do indivíduo.

Machado (2013) ao discutir a concepção de educação pautada nos princípios da escola unitária gramsciana, sendo este espaço o local onde os indivíduos trocam suas experiências e conseqüentemente produzem conhecimento, entende a escola

como o lugar da formação humana integral, o que significa não dissociar, valorar ou hierarquizar conhecimentos, mas torná-los dialeticamente na sua totalidade e especificidade. Buscando superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, o currículo, nessa concepção de educação e de escola, tem como eixo estruturante a integração entre

trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e entendendo-o no sentido ontológico, como constitutivo e constituinte do sujeito, ou seja, não se reduz à produção apenas da sua existência material, mas é essencialmente produção de cultura (MACHADO, 2013, p. 43).

Essa afirmação se coloca em posição ao pensamento de Savianni (2003) quando o mesmo discute a configuração histórica do currículo pautado na essência do trabalho, uma vez que historicamente o trabalho tem sido o balizador das relações sociais de produção e educação. Segundo o autor supracitado, é através do trabalho que o homem produz as condições de sua existência transformando a natureza ao seu redor e criando a cultura do mundo humano. Logo a escola não pode estar dissociada da relação trabalho-educação por ser esta centrada na necessidade de materializar sua subsistência, e esta materialização só ocorrerá mediante a força produtiva que a mesma é capaz de desenvolver estando, portanto, intrinsecamente ligada à sua qualificação que envolve o saber produzir.

Observadas as convergências de pesquisadores da área de Trabalho e Educação em assumir a formação na perspectiva da emancipação humana, baseadas no trabalho, Machado (1989) enfatiza que a transformação da sociedade se fortalece mediante a formação do indivíduo por via do ensino politécnico. Sob este aspecto, Silva (2013) coloca que embora historicamente as relações entre formação científica e formação para o trabalho no ensino médio tenham marcas latentes, a integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria na superação da simples justaposição de disciplinas, buscando assim articular o saber científico ao técnico com vistas à não reprodução da dualidade por tanto tempo disseminada.

Compreende-se a partir destas observações que a formação humana não pode estar dissociada das relações mútuas entre os indivíduos, uma vez ser esta, produto das relações sociais tendo a escola como espaço institucionalizado onde parte da formação humana dos indivíduos acontece sem desprezar, no entanto, os conhecimentos trazidos individualmente por cada elemento. Sendo assim, a formação integral traz consigo um conjunto de abstrações que são construídas a partir das relações sociais na vida escolar e no ambiente de trabalho. Desta forma, o trabalho torna-se elemento fundamental da formação humana uma vez “que comporta as dimensões teórico-prática e técnico-política necessárias para mediar as relações entre sociedade, mundo do trabalho e processo produtivo” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 10).

Portanto, pensar os processos políticos construídos para a EP no Brasil requer a compreensão de que, em grande parte da história da formulação de tais políticas, o que se teve como visível foi a questão da formação de mão de obra para o mercado capitalista nacional, com distinta separação entre educação propedêutica, para o grupo economicamente privilegiado, e educação profissional para a classe subalternizada pelo sistema produtivo nacional e internacional.

Por fim, observa-se que a dualidade historicamente construída no Brasil em torno da educação precisa ser esclarecida por meio da participação popular nos processos educacionais.

2.2 CONSELHO DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO COMO COMPONENTES NECESSÁRIOS PARA A REALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tem-se como objetivo caracterizar a forma como a participação nos conselhos de classe é compreendida com vistas à construção da gestão democrática escolar. Segundo Lück (2013), a participação é uma necessidade humana na medida em que se entende que a natureza humana tem necessidade de associação entre semelhantes. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, o ser humano desenvolve sua humanidade pela atuação social, coletivamente compartilhada. Esta proporciona o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, como também vai construindo sua identidade pessoal. Assim:

A partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para o seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão (LÜCK, 2013, p. 61)

É por essa dinâmica interativa com o outro que o indivíduo consegue se reconhecer como parte de um grupo social heterogêneo, que necessita desenvolver suas ações em união aos demais para, assim, tornar-se membro efetivo de uma comunidade, reconhecendo-se como cidadão de direito.

Nesse sentido, Toscano (2006) traz que o tema participação comumente tem se apresentado como referencial no debate sobre os processos decisórios democráticos nos diversos países e torna-se fundamental para a compreensão da cidadania, pois se encontra ligado a “um processo de auto-afirmação do

indivíduo/sujeito, na sua interação em sociedade, criando, realizando, contribuindo e sentindo-se útil, a partir de sua ação” (TOSCANO, 2006, p. 103).

É desse processo de participação, realizado mediante a ação do indivíduo na sociedade à qual pertence, que se ancora a necessidade de conceituar alguns termos utilizados neste trabalho. Utilizando-se do entendimento de Lück (2013), teoricamente, não se pode separar os termos democracia e participação, já que o primeiro conceito remete ao segundo; porém, essa reciprocidade na prática educacional nem sempre andam juntas, posto que “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático” (LÜCK, 2013, p.54).

No entanto, ao considerar as palavras de Paro (2016), que entende que a gestão democrática implica necessariamente a participação da comunidade, e considerando ainda o nosso entendimento de que por meio da participação se constrói a democracia, para este trabalho, enfatiza-se a participação como instrumento indispensável à gestão democrática. Essa participação se percebe a na ação conjunta dos indivíduos que buscam a realização dos objetivos educacionais por meio da atuação nos conselhos de classe abordados neste estudo, já que “a participação é uma forma de viver a democracia” (CELIBERTI, 2005, p, 56).

A partir da justificativa para o uso do termo participação como caminho à gestão democrática na escola, faz-se necessário aprofundar a discussão em torno da questão, buscando responder ao objetivo desta reflexão.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o termo participação é fundamentado no princípio da autonomia que as pessoas e os grupos detêm, bem como sua capacidade para a livre autodeterminação. Assim, as pessoas são responsáveis pelas suas próprias decisões e acontece mediante a participação livre dos seus usuários, tornando-a o principal meio para assegurar a gestão democrática, ao possibilitar o envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisão e no funcionamento da organização escolar, por meio do conhecimento dos objetivos e das metas da instituição.

Santos (2002) compreende a participação como valor emancipatório, uma vez que esta é capaz de proporcionar ao cidadão a possibilidade de participar na tomada de decisões e na formulação das políticas públicas, sendo importante pelo fato de “permitir a expansão da cidadania e a inclusão daqueles que, de outra forma, seriam

excluídos dos assuntos da comunidade ou sociedade como um todo” (SANTOS, 2002, p. 156).

Com abrangência e alcances variados, Lück (2013) aponta para os diversos significados do termo participação, indo desde a simples presença física até o assumir responsabilidades em um contexto, por ações e resultados, categorizando em cinco formas básicas, que ocorrem em decorrência dessa variação e expressa seu sentido de acordo com a peculiaridade da prática exercida e de seus resultados.

Cada categoria apresenta diferentes intensidades de envolvimento e compromisso. A primeira forma de participação é a **Participação como presença**, que consiste no ato de pertencer a um grupo ou organização, independentemente de atuação nele. “Essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria” (LÜCK, 2013, p. 36). A segunda forma de participação consiste na **Participação como expressão verbal** e discussão de ideias, em que é comum se observar a verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem que se promova o avanço nas questões discutidas. Verifica-se que as discussões se encerram nelas mesmas, pois não há um esforço sistemático para o enfrentamento das decisões. A participação com essas características é, muitas vezes, limitada pelo fato de não progredir para a resolução dos problemas elencados.

A terceira forma é a **Participação como representação política**. Tipicamente das sociedades democráticas, ela pode ser expressa como um arremedo de participação e como uma falsa democracia, isso porque participar não significa apenas delegar poderes para alguém agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Implica, pois, assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados. **Participação como tomada de decisão** refere-se à quarta forma descrita por Lück, pela qual observa que, nas escolas, essa prática tem sido comum na tomada de decisões “coletivas” por questões já definidas anteriormente pela direção da escola, e sobre os quais os membros do conselho não analisam o seu significado, gerando a ideia de falsa democracia, visto que se colocam apenas como afirmadores daquilo já definido.

A **Participação como engajamento** consta como quinta forma e representa o nível mais pleno de participação:

Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (LÜCK, 2013, p. 47)

Nesse contexto, a participação como engajamento representa o ato de envolver-se nos processos sociais de forma dinâmica, assumindo responsabilidades para o alcance dos resultados propostos.

Quanto aos pressupostos legais que sustentam a participação popular junto aos processos educacionais brasileiros, a Constituição Federal de 1988, enquanto Carta Magna brasileira, assegura no Artigo 206, Inciso VI, a participação do cidadão na construção do ensino público mediante a gestão democrática (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) caracteriza o processo participativo através da gestão democrática assinalada no Artigo 3º, quando, no Inciso VIII, aponta para a gestão democrática do ensino público, e da legislação dos sistemas de ensino; e no Artigo 14 quando se observam os princípios da gestão democrática do ensino público, configurados na concepção de que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática atreladas aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Essas prerrogativas legais pressupõem a participação e “não se pode melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola” (GADOTTI, 2014, p. 1). Assim, o PNE/2014, como mais recente dispositivo legal que permeia a educação pública contemporânea, segundo Azevedo *et al* (2014):

Inaugurou um marco que o distingue de todas as outras proposições, pois foi o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional com respaldo legal, visto que cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º), fixando diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, numa perspectiva de política de estado (AZEVEDO *et al*, 2014, p. 190)

O referido Plano, em seu Artigo 2º, como parte das diretrizes gerais, reforça a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública como ponte para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse ínterim, a Gestão Democrática, diretriz “VI” e meta número “19” do PNE (2014-2024), assume um relevante papel, à medida que pode ser a mola propulsora para efetivação das políticas públicas da educação em favor da classe trabalhadora, por meio da elevação da consciência política, do conhecimento da realidade vivenciada e do exercício da participação nas decisões. Ou seja, meios concretos para a prática do controle social popular (MAGALHÃES, 2016, p. 57).

Portanto, o PNE traz a expectativa da participação como instrumento de superação das relações contraditórias entre a formulação e a implementação das políticas públicas de educação.

De acordo com Lück (2013), a participação, em sentido amplo, assenta-se na compreensão de que o alcance dos objetivos educacionais depende da canalização da energia adequada através dos processos e das relações interpessoais existentes no contexto dos sistemas de ensino e das escolas, e que são assumidas por seus membros através de um empenho coletivo com vistas à realização dos objetivos inicialmente nomeados.

Os processos de participação como caminhos à gestão democrática perpassam pela atuação dos colegiados de gestão. Dentre eles, o conselho de classe como um disseminador da ação coletiva na escola e que, segundo Paro (2000), consiste na reunião entre direção, professores, pais e alunos com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos e propor soluções para as deficiências observadas.

Para Richter (2008), o conselho de classe, enquanto etapa do processo avaliativo da escola, caracteriza-se como uma atividade de natureza interdisciplinar e psicopedagógica, além de apresentar-se como colegiado de discussão da dinâmica da sala de aula com vistas à articulação das mudanças pedagógicas necessárias ao cumprimento dos objetivos educacionais com base na participação da comunidade escolar. Assim, o conselho de classe consiste na oportunidade de o educador discutir, refletir e autoavaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem, favorecendo a tomada de decisão coletiva, tendo como parâmetro a participação da comunidade escolar.

Unir esforços com vistas ao enfrentamento dos problemas encontrados nas escolas de EP e que necessitam das relações orientadas tendo como referentes básicos o envolvimento da coletividade por meio da gestão democrática se constitui como instrumento de possibilidades para a melhoria dos processos educacionais. Essa questão será discutida no subcapítulo a seguir.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Essa seção tem como objetivo discutir as relações entre o fazer democrático, propiciado pelos processos de gestão participativa e a EP nas escolas.

Reconhece-se que um dos entraves para a realização de uma EP democrática e acessível no Brasil, no decorrer do século XX, segundo Grabowski (2014), assenta-se na complexidade da sociedade brasileira por sua herança colonial e imperial tida como um dos obstáculos a essa educação. O trabalho, nesses momentos coloniais do país, era percebido como “coisa de escravo”. Arelado a isso, pesam os 100 anos de escolas técnicas formais destinadas aos pobres, órfãos ou trabalhadores braçais e, substancialmente, “pela hegemonia de 63 anos do Sistema “S” (grifo do autor)⁴ à serviço da preparação de mão-de-obra com a finalidade de reprodução do capital” (GRABOWSKI, 2014, p. 69).

Considerando que a Educação Profissional constitui uma das dimensões que melhor evidencia as inter-relações do sistema educativo, em 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), formulou o documento: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de discutir concepções e princípios gerais que norteariam a EP com vistas ao desenvolvimento de uma escola pública de qualidade, e se constituiria como arcabouço político para desencadear ações em benefício da formação profissional e tecnológica no país.

O documento em referência partiu da compreensão de que era preciso desenvolver os processos de gestão democrática junto à execução da EP no país, uma vez que as reformas educacionais realizadas no período de 1995 a 2002 se constituiriam pela redução das políticas públicas demonstrada na diminuição da ação do Estado na execução de políticas de caráter social. Este Estado que, nesse momento histórico, mostrava-se como incentivador de um mercado privado de educação profissional e tecnológica, ação característica dos pressupostos neoliberais pelos quais o país se orientava. O que acarretou desestruturação de Escolas

⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Técnicas, Agrotécnicas e de CEFET (Centros Federal de Educação Tecnológica), bem como de redes estaduais.

Sendo assim, pode-se considerar que a implantação e o desenvolvimento da gestão democrática “exige o enfrentamento das distorções presentes na legislação, nas instituições e nas práticas educacionais vigentes” (BRASIL, 2004, p. 44). A relação da gestão democrática deveria ter como pressuposto a superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais para, assim, democratizar o acesso à Educação Profissional e a participação da comunidade escolar nas decisões junto às instituições de EP.

Grabowski (2014) esclarece que, para o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão democrática da EP, é necessário compreender a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da educação nacional. Para isso, teriam de ser criadas estratégias e instrumentos capazes de conduzir o processo democrático e representativo da gestão com participação para ser legitimada pela sociedade.

Nesse contexto, formular, implementar e desenvolver políticas através de dispositivos legais que decorram da necessidade de participação efetiva da sociedade nos processos educacionais passaram a ser o alvo das políticas nacionais. Dessa forma, consubstanciando em leis que tiveram em sua composição aparato necessário à consecução da gestão democrática na escola.

Assim, os processos de participação com vistas à gestão democrática da EP no Brasil se assentam legalmente em dispositivos constitucionais e em suas regulamentações como já referidos, a Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/1996, PNE 2014-2024 aprovado pela Lei 13.005/2014 e nos demais arranjos institucionais que visam à promoção da gestão democrática via participação social.

No caso do IFRN, espaço que ancora o objeto de análise deste trabalho, tem-se como dispositivo institucional o Estatuto de agosto de 2009, que trata da criação e do funcionamento geral do IFRN e o Regimento Geral de outubro de 2010, que é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto.

Ainda, o Regimento Interno dos *Campi*, de julho de 2011, com o conjunto de normas e disposições complementares ao Estatuto, e parte integrante do Regimento Geral do IFRN, que disciplina a organização e o funcionamento dos *campi*; o Projeto

Político Pedagógico (PPP) de março de 2012, que contempla as dimensões institucionais relativas à avaliação quanto aos aspectos administrativos, pedagógicos e comunitários; e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de outubro de 2014 – referência 2014-2018 como instrumento de planejamento do IFRN em busca do desenvolvimento da instituição em curto e médio prazo de uma forma planejada coletivamente.

Quanto à legislação da educação, Gadotti (2014) afirma que a gestão democrática, além de ser um princípio pedagógico, é também um preceito constitucional e aparece na Constituição Federal de 1988 como cláusula pétreia. Nesta, todo poder deve emanar do povo, sendo exercido e representado através de representantes eleitos ou de forma direta, consagrando de tal forma uma nova ordem jurídica e política no país, baseada em dois pilares principais “a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente a democracia” (GADOTTI, 2014, p.1).

No vigente PNE, quanto às orientações específicas no que diz respeito à gestão democrática, o Art. 2º elenca como diretrizes, entre outras, a melhoria da qualidade da educação e a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Com relação a esse PNE, Magalhães (2016) destaca que ele se configura como uma empreitada desafiadora que aponta para a construção coletiva de um projeto de educação supostamente melhor para todos, e que propõe a superação dos limites impostos pela produção capitalista.

Gadotti (2014) chama a atenção para o fato de que, contrariamente ao Art. 205 da CF/1988, que preceitua a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, regulamentada na LDB, em seus artigos 14 e 15, vai ao encontro do princípio da gestão democrática, prevista no referido artigo da Constituição quando prevê a participação da comunidade somente nos conselhos escolares, deixando a tarefa de construir o projeto pedagógico da escola sob a responsabilidade apenas dos profissionais de educação.

Desse entendimento, a gestão democrática, que deveria ter participação total da comunidade escolar, fica restrita ao limitar a participação dos pais e da comunidade escolar apenas à participação nos conselhos escolares, excluindo-os da formulação

e da atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola, importante e necessário instrumento de construção da política interna das instituições de ensino.

Na interação entre gestão democrática e EP, torna-se imprescindível compreender que a efetiva gestão da EP, através de formas democráticas, implica tomar como ponto de partida a sua concepção e finalidades no âmbito da Educação Nacional. Numa perspectiva mais ampla, a educação deve incorporar todas as dimensões educativas que decorrem das relações sociais e que objetivam a formação humana em suas dimensões social, política e produtiva. Nesse conjunto, a EP deve se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias de ensino, articulada à formação básica de modo a assegurar formação ao exercício da cidadania e a efetiva participação nos processos sociais e produtivos (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam que formar para a cidadania crítica e participativa pressupõe respeito aos cidadãos trabalhadores capazes de interferir na realidade social para transformá-la e não apenas se integrando no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Kuenzer e Grabowski (2006) enfatizam o desafio da sociedade em construir uma proposta de gestão da EP que abarque e envolva todos os segmentos sociais para a difusão de espaços públicos de discussão e deliberação, que sejam capazes de produzir resultados efetivos socialmente quanto à qualificação da classe trabalhadora.

Infere-se, portanto, que, de forma articulada, formuladores e executores das políticas para a EP precisam, antes de tudo, discutir, planejar e programar as ações e os espaços de participação a partir das necessidades das instituições escolares, buscando construir o sentimento de comprometimento da comunidade escolar na perspectiva de favorecer os processos democráticos institucionais de atuação conjunta com vistas ao efetivo cumprimento da melhoria educacional desejada.

No entanto, considerando-se que, para a articulação necessária ao eficaz cumprimento das metas educacionais, condicionadas à participação da comunidade escolar nos processos de formulação, execução, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais na atualidade, percebe-se como necessário o desenvolvimento de políticas pedagógicas para a participação, o ensino e a aprendizagem em EP, tema que será discutido no próximo capítulo.

2.4 CONSELHO DE CLASSE COMO ALTERNATIVA DE TOMADA DE DECISÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Aqui se busca compreender como o conselho de classe assume um espaço democrático de tomada de decisões junto aos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional.

Importa aqui compreender o conselho de classe não apenas como uma reunião de pessoas, mas como um espaço formativo onde transitam saberes e interesses distintos. Desse modo, seria um espaço no qual despontariam novos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica. Nesse sentido, o conselho de classe, por se tratar de um espaço focalizado nos processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, configura-se como potencial *locus* de prática política e pedagógica realizada no dia a dia da escola:

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, 2015, p. 9).

O conselho de classe, tendo por base características políticas e pedagógicas, congrega saberes que lhe dão autonomia decisiva para questões de cunho individual e coletivo dentre as questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem que circulam no interior da escola. Essas questões, ao serem levadas ao conselho de classe, não podem prescindir da normativa instituída pelo Projeto Político-pedagógico da escola, sendo este um dos elementos principais para a realização das melhorias educacionais preconizadas pelas instituições educacionais contemporâneas.

Lück (2013) aponta três dimensões da participação, que embora não possam ser compreendidas separadamente, constituem o cerne da atividade de participação nos conselhos de classe, por se entrecruzarem formando um todo dinâmico pela força da sua associação.

A compreensão de tais dimensões forma um tripé que sustenta as ações do conselho de classe e são essenciais, uma vez que, para a ação efetiva do referido conselho, a participação de seus membros se faz fundamental. Desse modo, a participação, independentemente de sua natureza, abrangência e contexto em que

ocorra, manifesta três dimensões convergentes e influentes entre si: a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão técnica:

A dimensão política refere-se ao sentido do poder das pessoas de constituírem a sua história e a história das organizações de que fazem parte, para torná-las mais significativas e mais produtivas. A dimensão política implica a vivência da democracia e a substituição do poder “sobre” pelo poder “com” (LÜCK, 2013, p. 65-66, grifo da autora).

A dimensão política da participação se ancora na prerrogativa da interação dos sujeitos que fazem parte do colegiado com o seu meio e traz um aspecto de indissociabilidade da ação humana nos processos de decisão colegiada.

A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato de existir um processo formativo quando da prática em si da participação. Este processo formativo é um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas⁵ na construção do conhecimento. É nesse espaço que se percebe a circulação dos saberes oriundos, tanto das teorias já consagradas sobre participação, como também da prática desenvolvida através das vivências dos diversos sujeitos no interior do colegiado e suas respectivas aplicações práticas para a tomada de decisão.

A dimensão técnica foi minimizada e negada a partir da década de 1980 por profissionais que pretendiam destacar o valor da dimensão política. No entanto, ao negar esta dimensão, desqualificaram a própria dimensão política, haja vista serem ambas complementares de uma mesma realidade e que se realizam reciprocamente, tendo em vista que a dimensão técnica não tem significado se dissociado da dimensão política, e esta não tem expressão sem a dimensão técnica. (LÜCK, 2013).

Desse modo, “sem a compreensão técnica não é possível realizar qualquer projeto pedagógico. A dimensão técnica não é um fim em si mesma, mas ela é fundamental por se constituir no veículo para o alcance dos resultados” (LÜCK, 2013, p, 69). Nesse sentido, é preciso que se desenvolva a dimensão técnica para que se possa subsidiar e estruturar o espaço do conselho de classe mediante a instrumentalização de ações, meios e pessoas capazes de efetivar a participação com vistas a desenvolvimento e alcance da gestão democrática.

⁵ De acordo com o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel, a aprendizagem é mais significativa quando um novo conteúdo é assimilado ao conjunto de conhecimentos já estabelecido pelo indivíduo.

Dessa forma, perceber a imbricação entre as dimensões da participação aludidas por Lück (2013) e os processos de trabalho, inerentes ao conselho de classe, como alternativa de efetivar a gestão democrática na Educação Profissional, a partir de decisões participativas, traz a perspectiva de construção de uma prática de gestão consubstanciada na ação política de todos os segmentos que fazem parte da escola. Esta proporcionaria o envolvimento e o compromisso com a melhoria da educação, mediante a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, característico da ação do conselho de classe.

Nesse íterim, cabe apontar que as dimensões política, técnica e pedagógica confluem numa mesma direção por nortear as ações do conselho de classe e se caracterizam por tratarem de prerrogativas essenciais para o bom funcionamento dos conselhos de classe e, conseqüentemente, de suporte para a efetivação da gestão participativa e democrática na escola.

Essa efetivação aludida se concretiza mediante a tomada de decisão sob o olhar dos diversos atores que fazem parte do conselho e que têm na participação coletiva seu principal instrumento e argumento para dar legitimidade às decisões emanadas das reuniões colegiadas. Estas que têm forte impacto nos processos de ensino e aprendizagem na escola e na formação política dos envolvidos no processo.

3 CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, SABERES E ALTERNATIVAS FORTALECEDORAS DA PARTICIPAÇÃO E DA DECISÃO

Este capítulo tem por finalidade discutir as concepções norteadoras sobre conselho de classe como mecanismo que oportuniza a participação e a decisão nos processos de ensino e aprendizagem, buscando desvelar saberes e alternativas fortalecedoras da participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional.

A justificativa advém da perspectiva de buscar eixos que interliguem as concepções de trabalho, de ensino e de aprendizagem que favoreçam a participação com foco no desenvolvimento dos conselhos de classe da Educação Profissional.

Assim sendo, este é um capítulo híbrido, por buscar contemplar discussões teóricas e ações práticas quanto aos conselhos de classe. A estrutura deste se organiza em subcapítulos da seguinte maneira: o 3.1, Concepções fundamentais para as atividades dos Conselhos de Classe no campo da Educação Profissional, no qual se discutem as concepções de trabalho, de ensino e de aprendizagem como essenciais para o entendimento das relações necessárias ao desenvolvimento da atividade nos conselhos de classe; o 3.2, Saberes emancipadores necessários ao trabalho com Educação Profissional para a participação e a decisão, no qual se buscam compreender os saberes, mais especificamente os docentes necessários para o trabalho participativo nos conselhos; o 3.3, Conselho de classe como alternativa de tomada de decisão participativa dos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional, que congrega as particularidades do conselho de classe como espaço de tomada de decisão participativa para o desempenho da escola de Educação Profissional em seus processos de ensino e aprendizagem significativos; e o 3.4, Do conselho de classe institucionalizado ao conselho de classe vivo, que descortina o processo experiencial dos conselhos de classe do IFRN/Caicó como um espaço de participação e de decisão colegiada.

O suporte teórico para o capítulo tem como autores Imbernón (2000; 2010); Nóvoa (2002); Kuenzer (2002); Ferreira (2004); Marx (2006); Saviani (2007); Ramos (2007); Gadotti (2011); Souza Junior (2011); Mota (2013); Lück (2013); Cruz (2015); Tardif (2013); Pimenta (2007); Azzi (2007), Lopes (2007), dentre outros.

3.1 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS PARA AS ATIVIDADES DOS CONSELHOS DE CLASSE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir do objeto de estudo desta pesquisa, e tendo como campo investigativo o IFRN, são objetivos deste subcapítulo apresentar e discutir as relações entre as concepções de trabalho, de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades essenciais dos conselhos de classe na Educação Profissional.

Cabe ressaltar que, além das concepções que serão discutidas, têm-se ainda, como concepções fundamentais, a participação e a gestão democrática, já discutidas no capítulo 2 deste trabalho, conforme ilustra a Figura 1.

Fluxograma 1 - Concepções fundamentais discutidas neste trabalho



Fonte: Autoria própria (2017)

Parte-se da compreensão de que as concepções descritas na Figura 1 têm relação direta com o objeto deste estudo, uma vez que não se pode pensar os processos de gestão democrática descolados da participação das pessoas que fazem parte da escola (gestão, professores, funcionários, alunos e pais), como também não é possível perceber a participação nos conselhos de classe sem levar em conta as interligações entre os processos de ensino e de aprendizagem, e todas essas concepções intimamente associadas a concepção de trabalho, essenciais à discussão

da formação humana integral preconizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, campo empírico da pesquisa.

Considerando ainda a linha teórica adotada para o trabalho, a escrita e a produção deste capítulo buscam o constante diálogo entre a relação trabalho e educação, creditando à discussão aos teóricos do campo de educação e trabalho já referenciados.

3.1.1 Concepção de Trabalho, Ensino e Aprendizagem

A concepção de trabalho aqui discutida, em seus fundamentos ontológicos e históricos, acontece em face de o objeto desta pesquisa situar-se em uma Instituição de Educação Profissional que compreende a formação do indivíduo em processo integral, unindo o ensino propedêutico à educação profissional.

Essa formação para o trabalho tem assento na atuação dos conselhos de classe da instituição de ensino, haja vista os assuntos abordados nas reuniões do referido colegiado abrangerem questões específicas da formação para o trabalho, afirmando a necessidade de compreender, neste espaço, a concepção de trabalho enquanto uma ação humana na natureza e na sociedade, estando presente o trabalho docente como catalizador da formação do aluno e da comunidade escolar como um todo.

Inicialmente, faz-se necessário compreender os fundamentos ontológicos e históricos do trabalho, para, depois, situar a questão do trabalho específico na escola atual, tendo este trabalho espaço dialógico nos conselhos de classe, em face do fundamental sentido daquele colegiado, quando se pensa em descortinar questões inerentes ao ensino e à aprendizagem, perpassando pela questão do trabalho docente enquanto norteador da ação educativa humana.

A concepção de educação nasce ligada às necessidades humanas em suas relações com o trabalho. Marx (2006) trabalha a tese de que, antes de tudo, o trabalho consiste em um processo pelo qual participam homem e natureza, processo no qual o ser humano impulsiona, regula e controla sua relação material com a natureza, a partir de sua própria ação.

Nesse processo, são utilizadas forças materiais conjugadas ao uso de seus braços, suas pernas, suas mãos e sua cabeça, objetivando apropriar-se dos recursos que a natureza lhes oferece, dando sentido à sua vida enquanto ser humano. Desse

modo, vai “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2006, p, 211).

Ao considerar que o trabalho, historicamente, tem assumido diversas formas e estas se caracterizam de acordo com a forma como a sociedade se organiza em determinada época, Moura (2016), assim como outros autores da vertente crítica, apresentam a dupla determinação que o trabalho assume: a ontológica e a histórica.

A determinação ontológica está fundamentada pela representação do homem ligado à natureza por meio do trabalho. Nessa relação, o homem, ao adaptar a natureza às suas necessidades, transforma o meio em que vive e, conseqüentemente, transforma-se em um processo de educação, impactando diretamente na sua forma de viver em sociedade. A determinação histórica é compreendida em meio às relações de disputa e de poder que emanam da sociedade em transformação.

Ramos (2007), ao caracterizar a dimensão histórica do trabalho, traz a premissa de que, ao longo da história da humanidade, o homem precisou organizar suas relações de produção da vida, o que proporcionou o aparecimento de formas variadas de trabalho, como o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado.

Cada uma dessas formas de desenvolvimento da produção material humana ligava-se a um contexto determinado pelas relações sociais e econômicas de uma época. Essa modificação nas formas de prover a produção e as relações humanas emana da constante e histórica complexificação da sociedade, que dá origem às disputas e atritos inerentes aos diversos interesses particulares de grupos distintos, causando guerras e dominação de uns grupos sobre outros (MOURA, 2016).

Não só as formas clássicas de compreensão da concepção de trabalho apresentadas, como também a capacidade do homem de agir sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades, corroboram a ideia de Saviani (2007), que afirma que a essência humana, historicamente, tem sido ligada às relações de trabalho que o homem desenvolve na sociedade em que vive, descartando a ideia de que este se constrói por uma ação natural de sua existência. Dessa forma, salienta que:

A essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência humana. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se

complexifica ao longo do tempo; é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Em face da referida complexificação e das transformações da sociedade, Moura (2016) complementa que, dentre as formas históricas de trabalho e sua organização social, a relação do trabalho escravo foi substituída pela lógica do capital quando da transição do feudalismo para o capitalismo, aparecendo o conceito de emprego, caracterizado pela venda da força do trabalho humano em um processo de subordinação de uma classe subjugada por outra predominantemente capitalista.

Nesse sentido, Kuenzer (2002) afirma que é através desse processo que o trabalhador, ao possuir uma mercadoria que pode ser trocada para se transformar em capital, vende a sua força de trabalho, contribuindo diretamente para a transformação de sua força vital de trabalho em capital e, conseqüentemente, em lucro para a classe dominante.

Nesse contexto relacional de produção determinado pelo trabalho, Saviani diz que “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico” (SAVIANI, 2007, p. 152), sendo a racionalidade o atributo essencial do ser humano.

Mediante esse processo racional, o ser humano adquire características distintas dos demais seres, estando a ação de trabalhar e de educar como principal característica diferenciadora. Assim, “trabalho e educação são atividades específicas humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Tal postulado traz inspiração em Marx, através da compreensão de que o trabalho é uma ação exclusiva do ser humano e acontece mediante a capacidade do homem de pensar racionalmente, executando projetos reais idealizados anteriormente, ou seja, “no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 2006, p. 211-212).

A concepção de que o trabalho, ao ser pensado, realizado e desenvolvido pelo homem em uma relação dialógica com a sociedade da qual participa, sendo esta ação necessária ao desenvolvimento da educação humana, possibilita compreender que, a partir das relações desenvolvidas no campo do trabalho, a educação emerge como elemento aglutinador dos esforços humanos para viverem em sociedade.

Nesse contexto em que se observam as relações entre o conceito de trabalho humano de forma geral e trabalho específico na escola, Azzi compreende que “o conceito de trabalho humano orienta e pressupõe uma análise do desenvolvimento do

processo de trabalho e de suas formas de organização” (AZZI, 2007, p. 40). Nesse sentido:

[...] na análise do trabalho docente a partir do conceito de trabalho humano enquanto categoria geral, buscamos na identidade a diferença, procurando verificar não como o trabalho docente se ajusta ao modelo do trabalho material, mas sim os pontos e motivos pelos quais ele se diferencia de tal modelo, principalmente na escola pública (AZZI, 2007, p. 40).

Dessa forma, o trabalho realizado na escola perpassa a ideia do trabalho no sentido ontológico e histórico, por trazer à realidade uma proposta de trabalho que vai além dos meandros relacionados ao trabalho material, uma vez que tem no aparato intelectual seu principal fundamento. Traz ainda que, para a escola, os fundamentos científicos, pedagógicos, sociais, legais e políticos – que serão discutidos no prosseguimento deste trabalho – são necessários à compreensão da sociedade enquanto um conjunto contraditório de relações de poder e conhecimento em constante processo de transformação.

O conhecimento sistematizado e disseminado na escola ocorre no âmago de uma relação intrínseca com a questão do saber e do trabalho, compreendido por Tardif (2013) em íntima relação entre trabalho docente na escola e na sala de aula, tendo em vista que os professores, embora utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e dos condicionamentos e recursos ligados a este. Logo, o saber está a serviço do trabalho. Assim, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2013, p. 17).

Assim, de acordo com Azzi:

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – em sua especificidade – a docência (AZZI, 2007, p. 40).

Portanto, a discussão em torno da ideia de trabalho se alarga diante das especificidades impostas pelo cenário social, político e econômico da atualidade. Assim, agrega significado ao trabalho docente na escola por se tratar de um saber específico posto em prática mediante a perspectiva da construção coletiva da emancipação humana. Nesse cenário, há espaços de discussão que saem da sala de

aula e chegam aos diversos espaços da escola, dentre eles o espaço do conselho de classe.

Diante disso, as escolas de Educação Profissional, dentre elas o IFRN, despontam como espaços formativos quando da construção de identidades profissionais mediadas pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Tais esforços proporcionam novos espaços interacionais de produção de trabalho e de construção da ideia de educação que se conhece hoje, por trazer para a discussão a possibilidade e a necessidade de compreensão das concepções de ensino e de aprendizagem como elementos da natureza humana, responsáveis pelo desenvolvimento das relações humanas na contemporaneidade.

Importa salientar que nas reflexões a seguir – ensino e aprendizagem – foram didaticamente separados como forma de melhor explicar cada um deles, no entanto, embora diferentes, são interdependentes por fazerem parte de um mesmo contexto.

De acordo com a linha teórica deste trabalho, discutir ensino no contexto da Educação Profissional perpassa pela necessidade de compreendê-lo em seus fundamentos com as questões vinculadas ao mundo do trabalho.

Importa saber ainda que a discussão sobre a concepção de ensino se faz necessária tendo em vista o *locus* desta pesquisa – conselho de classe – como elemento e espaço primordial, bem como essencial à discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem que têm nos conselhos de classe ambiente privilegiado de análise e discussão acerca da efetividade da ação docente na sala de aula.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, ainda, compreender as distinções e aproximações entre os conceitos de educação, de escola e de ensino enquanto termos interdependentes, embora distintos.

Partindo da compreensão de que a existência humana não é uma dádiva natural, mas produzida pelos próprios homens através do trabalho, Saviani (2207) compreende que o homem não nasce homem, mas torna-se homem. Ou seja,

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa necessidade de aprender a lidar com a sua própria existência através da sua ação na natureza fez desenvolver no homem a capacidade de socialização do seu saber com as gerações subsequentes, já que “lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Posta a relação entre os processos humanos de trabalho e o desenvolvimento da educação, chega-se à compreensão das premissas de Marx, de que a educação se constitui de três elementos principais: o trabalho, a escola e a práxis educativa (SOUZA JUNIOR, 2011).

Dessa forma, Souza Junior (2011) aponta que o programa marxiano de educação aparece em três elementos importantes do cotidiano educativo das classes trabalhadoras, sendo eles: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho, isto é, o princípio educativo do trabalho alienado; a educação escolar em união com o trabalho; e, por último, a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos e locais de moradia.

Sendo assim, “a tese do princípio educativo do trabalho é comumente destacada como a principal contribuição marxista para a educação” (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 126), ou seja, a base da educação se deu mediada pelo princípio do trabalho, já que, nas relações sociais de produção, historicamente, o homem trabalhava e conseqüentemente se educava. Assim sendo, “a educação é um fenômeno social, pois diz respeito aos indivíduos em suas relações com o meio natural e social” (LOPES, 2007, p. 62). Já para Pimenta “a educação é um processo de humanização [...] que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (2007, p. 23).

Com as transformações decorrentes da evolução do homem e da divisão social em grupos estratificados, mediante a divisão de classes imposta pela apropriação da terra e depois pelo desenvolvimento do capitalismo, o eixo balizador do trabalho se desloca da produção de subsistência para uma produção focada no consumo.

Por consequência, a relação “trabalho e educação” sofre mudanças, já percebidas, segundo Saviani (2007), a partir do escravismo antigo quando se distingue duas modalidades de educação: uma voltada à classe proprietária, identificada como uma educação para os homens livres; em contraposição a uma

educação para a classe não proprietária, caracterizada como uma educação para escravos e serviçais. Assim, é “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p, 155).

Em consonância com o processo produtivo que distingue patrões e empregados, origina-se a escola. Moura afirma que:

À medida em que se vão criando as diferentes classes, os detentores dos meios de produção e os que para eles trabalham, o local do trabalho e o local da formação vão se separando, se afastando. A escola é criada a partir dos interesses da classe dominante para se perpetuar como tal (MOURA, 2016, p. 14-15).

Assim, historicamente, a escola se constituiu como forma materializada dessa divisão social, ou seja, “como espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social” (KUENZER, 2002, p. 52-53).

A palavra escola deriva do grego e significa etimologicamente o lugar do ócio, tempo livre, e se desenvolveu desde o seu princípio como uma forma específica de educação que se contrapunha àquela educação inerente ao processo produtivo “pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, 115).

Cabe salientar, de acordo com Penin (2012), que a escola, como se conhece hoje, é uma criação nova na história do homem, nascendo com a missão e a finalidade de transmitir às gerações novas o saber sistematizado pela humanidade no decorrer dos processos históricos e sociais.

Nesse processo contraditório, no qual a escola tem assento, Kuenzer (2002) afirma que, embora em todo o processo contraditório exista espaço para processos emancipatórios, torna-se imperiosa a afirmação de que o estatuto da escola, tipicamente burguesa, historicamente se construiu à luz das demandas valorativas do capital, onde os processos de capacitação ou disciplinamento da força do trabalho emergem como vitais.

Nesse ínterim, percebe-se que a escola capitalista, constituindo-se numa educação pensada de forma fragmentada, com o objetivo de separar e segregar,

inscreve-se no cenário mais amplo das relações hegemônicas de produção capitalista. Sendo assim, sua superação somente ocorrerá mediante a destruição das condições que produzem tal fragmentação, ou seja, a destruição do processo de valorização do capital não ocorrerá apenas através das escolas, pois estas representam um reflexo das relações sociais capitalizadas institucionalmente constituídas (KUENZER, 2002).

Assim, a relação entre trabalho e educação, dentro desse contexto marcado pela evolução e pela diversificação das formas de produção do modo de produção capitalista, sofre novas determinações em cada momento histórico, com impactos significativos na sociedade.

Portanto, ao aludir aos processos de trabalho e às suas diversas contradições, inerentes ao processo produtivo, a questão da escola perpassa por distinções que a colocam em eixos antagônicos. Ou seja, de um lado, uma escola pensada, configurada e sistematizada para fins de uma educação propedêutica, destinada à classe dominante hegemonicamente detentora dos meios de produção; e de outro, uma escola pautada na essência do aprender a fazer. Esta última caracterizada como uma escola de ensino técnico com vistas à formação de uma classe trabalhadora que atenda às demandas do mercado produtivo e detenha formação limitada à execução de tarefas suficientemente capazes de agregar valor de produção do capital da classe dominante.

Assim sendo, a escola produz o conhecimento fragmentado de uma classe dominada para atender às exigências produtivas de uma classe dominante e ansiosa pela exploração capitalista da força do trabalho proletário.

É no contexto relacional entre educação, escola e ensino: educação com suas bases ontológicas originadas no trabalho; escola com sua ideologia voltada, quando de sua criação, às pessoas que dispunham de ócio e ensino caracterizado como o ofício de transmitir o aprendizado consolidado a alguém, de forma sistematizada, que Tardif conclui que:

Historicamente, a atividade educacional foi considerada uma arte (arte, techné) durante muito tempo; nos tempos modernos, passou a ser considerada como uma espécie de técnica e de ação moral, ao mesmo tempo; mais recentemente, tornou-se interação (TARDIF, 2013, p. 25).

Dessa atividade educacional, aqui compreendida como a interrelação entre educação, escola e ensino, tem-se que o ensino, em uma concepção inicial, pode ser

entendido como o ato de assinalar, mostrar ou anunciar, tendo como principal particularidade desse processo a intencionalidade envolvida de alguém que busca ajudar outro alguém a aprender, não correspondendo a uma certeza de efetivação da aprendizagem, mas de um esforço para transmiti-lo (CASTRO, 2012). Logo, os processos de ensino traduzem a intencionalidade e a perspectiva de construção do saber, que, sistematizado, encontra na escola território propício ao seu desenvolvimento.

Portanto, para compreender as relações entre trabalho e educação, faz-se necessário entender também a concepção de aprendizagem, que, como já explicado, não pode ser pensada de modo dissociado do ensino, embora que, por questões didáticas, esteja aqui posto e por se considerar que a escola, originada das relações sociais do trabalho humano, traz em seu cerne a ligação com a concepção de ensino, como também se encontra diretamente referenciada à questão da aprendizagem humana.

A concepção de aprendizagem traduz o processo, que, interrelacionado ao ensino, traz para a escola a ideia do conhecimento interligado, em que ensinar e aprender compartilham o mesmo espaço interacional e dialógico no interior da escola.

Embora a aprendizagem ocorra mediante a própria ação do homem na natureza e na sociedade, é na escola que o processo de aprendizagem se torna palatável pela sistematização e organização dos conhecimentos a serem socializados e adquiridos, com uma finalidade determinada, seja para oprimir ou para libertar, de acordo com a concepção freireana (BRASIL, 2010).

Esses pressupostos permitem compreender que a aprendizagem é um ramo de estudo também característico da Psicologia. Discutir a concepção de aprendizagem evidencia a necessidade de compreender o tema a partir dos postulados de Vygotsky, que apontam em direção do desenvolvimento humano através da imersão deste sujeito na cultura do mundo que o circunda. Tal aprendizado ocorre de fora para dentro, ou seja, é no contato com o exterior, com a sociedade na qual está inserido que o ser humano aprende e, conseqüentemente, se desenvolve enquanto ser social (BRASIL, 2010).

As relações entre escola, professor e ação pedagógica na construção da aprendizagem têm um ponto de atenção nos estudos de Vygotsky, que via na escola um espaço apropriado para a formação do sujeito em seu desenvolvimento psíquico e intelectual (BRASIL, 2010).

Assim, tendo como base os planos genéticos de desenvolvimento, Vygotsky parte do princípio de que o funcionamento psicológico não está pronto no nascimento do indivíduo, pois não é algo inato ao ser humano e também não pode ser recebido como um pacote pronto do meio ambiente, mas necessita ser construído por meio da relação com o ambiente social do qual o sujeito faz parte (BRASIL, 2010).

Para tal desenvolvimento, Vygotsky entende que todo o processo de conhecimento humano tem sua origem no que ele chama de mediação simbólica, ou seja, da interação ocorrida entre o sujeito e o seu ambiente social para a construção do seu aprendizado (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada, podendo ser feita através de instrumentos ou de signos. Assim, “os instrumentos atuam no plano externo ao homem e os signos no plano interno ao homem, são reversíveis, regulam a atividade, mediante a atividade interna” (MOTA, 2013, p. 94), ou seja, o pensamento e a consciência.

A mediação por instrumentos são elementos externos ao indivíduo e são representados através de utensílios domésticos, ferramentas, materiais pedagógicos, dentre outros. São objetos construídos socialmente e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, pois são especialmente construídos com uma finalidade:

[...] sendo utilizados pelo sujeito com o objetivo de ampliar as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social. Ele carrega, portanto, a função para a qual foi criada e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo (MOTA, 2013, p. 94).

Já a mediação por signos pode ser comparada à utilização de instrumentos, porém, no âmbito das atividades psíquicas (internas). Estes “são orientados para o próprio sujeito e têm por função o controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas” (MOTA, 2013, p. 95).

Por essa característica, Vygotsky denominou os signos como instrumentos psicológicos, dando ao homem o poder de controlar voluntariamente sua atividade psicológica, ampliando sua capacidade de atenção, de memória e de acúmulo de informações (MOTA, 2013).

Assim, “de acordo com Vygotsky, o conceito de mediação refere-se ao processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento” (MOTA, 2013, p. 93), ou seja,

faz-se necessário o reconhecimento de objetos específicos para o aporte da aprendizagem, podendo ser a escola, enquanto espaço institucionalizado e difusor do conhecimento sistematizado; o professor, enquanto agente mediador dos conteúdos programados nas instituições de ensino; ou o próprio sujeito, na sua relação dialógica com os seus pares.

Inspirado nas ideias de Marx e seus postulados, que afirmam que tudo é histórico e fruto de um processo de mudanças na sociedade e na vida material do homem, bem como afirmam que este é capaz de modificar sua natureza e sua consciência e comportamento, Vygotsky desenvolveu sua teoria da aprendizagem, sendo o primeiro psicólogo moderno a enfatizar “que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem. A linguagem é a ferramenta que torna o animal homem, verdadeiramente humano” (MOTA, 2013, p. 89).

A relação entre pensamento e linguagem foi um dos primeiros pontos abordados na teoria de Vygotsky, que os compreende como signos que são historicamente construídos, sendo a linguagem capaz de transformar decisivamente os rumos da atividade humana e do seu desenvolvimento. Desse signo, compreendido como um dos principais balizadores das relações homem-meio-sociedade, os processos de participação passam a ser compreendidos e qualificados pelo uso da linguagem como meio propagador de ideias, de contradições e de decisões, agentes essenciais nas discussões em torno da democratização da escola pública e do desenvolvimento dos conselhos de classe (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o conceito de aprendizagem pode ser compreendido como resultado da socialização coletiva, mas também, segundo Ferreira (2004), como um conjunto de adaptações individuais, permitindo, assim, uma grande variedade de particularidades biológicas, psicológicas e contextuais, que, embora sejam situações pessoais e históricas de vida, são únicas e estão em interação com um meio social comum a todos (FERREIRA, 2004). Dessa forma, a aprendizagem como uma aquisição individual acontece na interação do indivíduo com seu meio. Portanto, “a aprendizagem é um processo baseado em interações sociais e individuais, o qual leva à aquisição de conhecimentos e saberes teóricos e práticos” (FERREIRA, 2004, p. 31).

Desse modo, tendo como suporte a teoria do conhecimento, onde a aprendizagem é igual aos conhecimentos de ensino, Ferreira (2004) aponta duas

maneiras não contraditórias de conceber a aprendizagem: sendo a primeira a formação de conceitos pelo pensamento, desenvolvendo, assim, as bases de uma lógica formal; e a segunda a formação de conhecimentos teóricos e práticos a partir do saber-fazer (FERREIRA, 2004).

Para Imbernón (2010), o processo de aprendizagem acontece mediante a participação de um grupo de indivíduos com o objeto de conhecimento em questão. Segundo ele, “é o grupo mesmo que estabelece os objetivos de aprendizagem, os quais, por sua vez, são selecionados no contexto da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 86). Assim, ensina Ferreira (2004) que a aprendizagem é um fato, é uma ação, onde corpo e mente trabalham, e acontece tanto de forma isolada, como de forma coletiva.

Assim sendo, a aprendizagem passa a ser compreendida na ação coletiva do homem em sua constante busca pelo aperfeiçoamento e pela prática de sua ação social. Dessa maneira, aprender com e na coletividade traduz a perspectiva crítica da formação do ser humano enquanto ator social e agente da mudança preconizada na escola contemporânea, que entende o sujeito em seus aspectos objetivos e subjetivos, por onde se possa trabalhar o intelectual do ser associado à sua produção material sem lhes causar o desconforto social da divisão do saber que lhe oprime e exclui.

Das análises apresentadas, são extraídas possibilidades de compreensão que embasam o discurso sobre as concepções de aprendizagem, sendo esta fundamentada sobre conhecimentos que podem ser ensinados.

De forma geral, “aprendizagem é o fim maior de qualquer processo educacional, é a realização humana que tem garantido a sobrevivência e a evolução da sociedade” (FERREIRA, 2004, p. 30). Portanto, aprender significa considerar as relações historicamente construídas pelas relações estabelecidas entre trabalho e educação, tendo no ensino sistematizado o fio condutor para o desenvolvimento dos processos psicológicos mais complexos, ou seja, as funções psicológicas superiores que Vygotsky aludia ao pensamento, à linguagem e à consciência, capazes de diferenciar o ser humano dos outros animais, e que são conteúdos desenvolvidos mediante o aprendizado (MOTA, 2013).

Por estas assertivas, tem-se que, no conselho de classe – objeto desta pesquisa – a concepção de aprendizagem se materializa pela oportunidade do diálogo constante entre as partes que configuram o referido colegiado, tendo na ação da discussão coletiva e participativa o principal meio propagador do processo de

aprendizagem, que está em constante transformação, e da qual faz parte a sociedade humana em qualquer tempo da sua história.

Assim sendo, compreender o trabalho como meta da Educação Profissional mediado pela participação traz a obrigação de compreensão dos saberes docentes necessários ao trabalho de forma emancipada e colaborativa.

3.2 SABERES EMANCIPADORES NECESSÁRIOS AO TRABALHO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PARTICIPAÇÃO E A DECISÃO

Neste subcapítulo, serão discutidos os saberes específicos para o trabalho nos conselhos de classe com vistas à participação. Tais saberes se delineiam como emancipadores, uma vez que propiciam o desenvolvimento da criticidade dos membros do colegiado. Sendo assim, contribuem para a efetiva realização da gestão participativa na Instituição de Educação Profissional, por enfatizarem os saberes docentes como catalizadores e mediadores da ação do conselho de classe na escola.

Nessa perspectiva, deixa-se a ideia do conselho de classe apenas como um espaço burocrático, que historicamente tem se apresentado como lugar específico para decidir problemas, indo ao encontro da perspectiva do conselho como um espaço de dimensão formativa, onde transitam saberes na perspectiva de formação permanente do professor e, conseqüentemente, dos demais participantes do colegiado.

A construção de saberes docentes necessários ao trabalho com Educação Profissional na atualidade sugere o compromisso com a construção de uma sociedade democrática a partir do envolvimento das pessoas nas organizações sociais nas quais se relacionam e das quais pertencem.

Lück (2013) assinala que a participação, nesse contexto, ganha um triplo objetivo e se faz necessária ao desenvolvimento de formas coletivas para a construção de um espaço dialógico e participativo.

Assim, destaca como objetivos o ato de promover a construção coletiva das organizações; a ação de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e o ato de desenvolver o potencial de autonomia das pessoas e das instituições. Dessa forma, entende que:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformações nas práticas escolares (LÜCK, 2013, p. 33-34).

Posta a necessidade de se realizar um trabalho coletivo que eleve a emancipação do saber docente para a realização da gestão democrática na escola de Educação Profissional, Gadotti (2011) traz a importância da troca de experiência entre pares, através de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho, e enfatiza que: “É preciso formar-se para a cooperação” (GADOTTI, 2011, p. 42).

Nesse sentido, a ação coletiva de aprender proporciona a autonomia necessária ao desenvolvimento da gestão democrática na escola mediante a participação colaborativa e ativa dos sujeitos envolvidos nos processos escolares de uma forma geral.

Segundo Imbernón (2010), a colaboração é um processo que ajuda a compreender a complexidade do trabalho educativo, dando melhores respostas às situações problemáticas da prática. Assim:

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

Assim, ao considerar a transposição do trabalho individual para o trabalho coletivo, Imbernón (2000) enfatiza que o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível na busca pela melhora do processo de trabalho dos professores, da organização das instituições educacionais e da aprendizagem dos alunos.

Gadotti (2011) assegura que os sistemas de ensino precisam compreender a importância da formação do professor através de um projeto comum de trabalho, focado na formação política do professor, e não na formação individualista e competitiva comum nas práticas atuais. Portanto, “mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão” (GADOTTI, 2011, p. 43).

Logo, o autor complementa que a formação do professor deve estar centrada na escola, como também deve refletir sobre as práticas escolares dos professores,

desenvolvendo no exercício um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação. Assim, é emergente a necessidade de:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegiabilidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo real de colaboração (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Construir uma educação profissional pautada nos processos de participação requer, portanto, “Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Nóvoa (2002) apresenta que a identidade profissional dos professores, historicamente, tem se constituído a partir de uma separação e independência das comunidades locais, não sendo adequado à realidade atual, uma vez que a concepção de escola, enquanto espaço aberto e ligado a outras instituições científicas e culturais, com forte presença das comunidades locais, traz a necessidade dos professores a condicionarem o sentido social do seu trabalho.

Dessa maneira, precisam “refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (NÓVOA, 2002, p. 23).

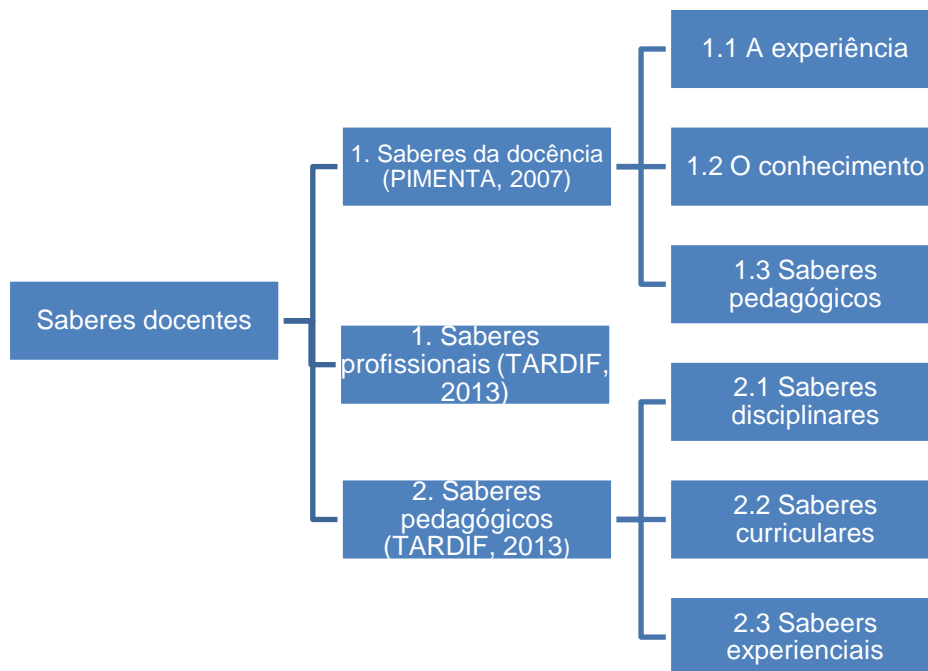
A partir desse refazer da identidade docente, o professor, percebendo-se inserido na dinâmica da comunidade escolar, torna-se capaz de produzir sua participação efetivamente autônoma nas atividades das escolas, comprometida com a gestão democrática e com vistas à melhoria qualitativa da educação pública daquele espaço do qual faz parte, configurando um novo aspecto na educação para a mudança social tão discutida na literatura marxista sobre trabalho e educação.

Ao assumir o conselho de classe como espaço de circulação de saberes já consolidados e de construção de novos saberes, Pimenta (2007) entende que, na sociedade contemporânea, faz-se cada vez mais necessário o trabalho do professor enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania para os alunos. Nesse processo, tendo o conselho de classe como suporte para discutir as questões de ensino e aprendizagem, não só os alunos ganham no processo político de formação enquanto partícipes, mas também os próprios professores, os técnicos, os gestores e

os pais, já que o ambiente do conselho de classe passa a ser um espaço de intenso movimento formativo, a partir das discussões e das análises realizadas para o processo de decisão colegiada, típicos dos espaços propiciadores da gestão democrática escolar.

Partindo desse contexto formativo que tem no professor seu principal difusor, Pimenta (2007) e Tardif (2013) elencam saberes imprescindíveis à prática docente e que colaboram diretamente para a autoformação dos mesmos, como também para a comunidade participante dos conselhos. De forma esquemática, apresentam-se os saberes supramencionados.

Fluxograma 2 - Saberes docentes segundo Pimenta e Tardif



Fonte: Autoria própria (2017)

Assim, a seleção de saberes acima elencados por Pimenta (2007) informa que os saberes da docência são subdivididos em: experiência; conhecimento e saberes pedagógicos. Para cada categoria, a autora propõe sistematizações específicas.

O saber da experiência advém da própria vivência do professor enquanto aluno, pois, quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm experiências práticas sobre o que é ser professor. Dessa forma, é a “experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 2007, p. 20).

Quanto ao saber docente do conhecimento, inspirado em Edgar Morin (1993), traz que “conhecimento não se reduz a informação” (PIMENTA, 2007, p. 21). Nesse sentido, não basta se expor aos meios de informação para adquiri-los, mas é preciso operar com as informações e, a partir delas, chegar ao conhecimento. Nesse ínterim, a escola e os professores:

[...] tem um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2007, p. 22)

É nesse aspecto que se ancora a necessidade de transitar entre e com esses saberes nos conselhos de classe das instituições de Educação Profissional dos Institutos Federais, uma vez serem estes espaços escolares que caminham na direção da formação humana integral. Sendo assim, congregam a formação técnica à formação propedêutica, que valoriza o ser humano enquanto sujeito crítico e participativo na construção da sociedade contemporânea.

Na direção dos saberes pedagógicos, Pimenta (2007) aponta para o entendimento geral de que saberes docentes estão diretamente ligados à ideia de saber ensinar. Isso revela uma importante contradição, pois, de um lado, mostra a ânsia dos alunos por técnicas que possam ser aplicadas ao ensino; e por outro, o reconhecimento de que para ensinar não bastam apenas a experiência e os conhecimentos específicos, mas os saberes pedagógicos e didáticos interligados.

Nessa linha de discussão, Tardif (2013) busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente. Para isso, enfatiza que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversos fatores, sendo eles os saberes profissionais e os saberes pedagógicos. Estes últimos subdivididos em saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para ele:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2013, p. 35).

Assim, implica compreender que os saberes docentes circulantes nos conselhos de classe são essenciais para a formação dos indivíduos que fazem parte daquele colegiado, uma vez que favorece a aprendizagem coletiva e participativa.

Dentre as categorias elencadas por Tardif, têm-se os saberes profissionais como o conjunto de saberes sistematizados e transmitidos pelas instituições escolares. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e orientação da atividade educativa (TARDIF, 2013).

A categoria dos saberes pedagógicos se subdivide em: saberes disciplinares como o conjunto de saberes que acontece mediante a incorporação à prática docente de saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias; os saberes curriculares, que se apresentam efetivamente através dos objetivos, conteúdos e métodos de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; e os saberes experienciais, oriundos da prática dos professores no exercício de suas funções, onde desenvolvem saberes específicos com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIF, 2013), ou seja:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três "objetos" (grifo do autor): a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2013, p, 50).

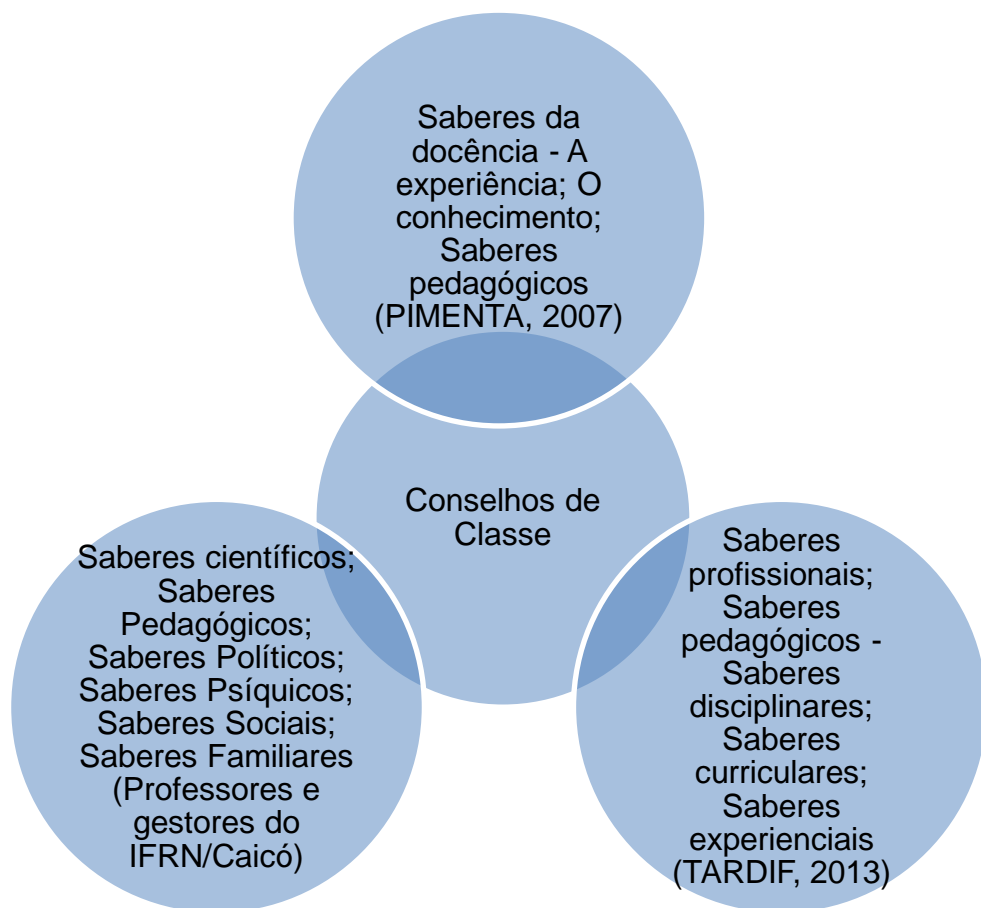
Portanto, esses objetos contribuem para a fluência dos saberes nos espaços de participação dos conselhos de classe, por se tratarem de aspectos próprios do trabalho docente na escola, e que têm no encontro e no confronto dos saberes sua principal funcionalidade, contribuindo para fazer da escola um espaço dialógico de participação e interação contínuas.

Ainda quanto aos saberes docentes necessários à participação nos conselhos de classe da Educação Profissional, têm-se dados relativos da pesquisa empírica, obtidos a partir de entrevistas e de questionários realizados com sujeitos participantes desta pesquisa. Sobre esses saberes, pode-se elencar que, por um lado, corroboram os teóricos discutidos e, por outro, complementam as discussões. Tratam-se dos saberes científicos, pedagógicos, políticos, psíquicos, sociais e familiares, elencados como importantes pelos entrevistados (docentes e gestores) quando da aplicação metodológica de entrevistas e questionários realizados no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN *Campus* Caicó. Estes serão discutidos no capítulo quatro de análise dos dados.

Em suma, percebe-se que o conselho de classe se constitui mediante a confluência de saberes que o cercam e trazem para a prática ensaios de formação política na escola. Essa confluência traz importantes elementos para uma vivência democrática por se tratar de um espaço que congrega desde profissionais da educação a usuários diretos, a exemplo de alunos e pais.

Fluxograma 3 - Conselho de classe e saberes docentes



Fonte: Autoria própria (2017)

O fluxograma 3 ilustra a fluência dos saberes no espaço do conselho de classe e insere no discurso teórico a prática desse conselho no IFRN, *Campus* Caicó. Dessa forma, desponta como um espaço vivo de análise, discussão e decisão coletiva, que será, a seguir, objeto de análise.

4 DO CONSELHO DE CLASSE INSTITUCIONALIZADO AO CONSELHO DE CLASSE VIVO: A EXPERIÊNCIA DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ

6

Com o objetivo de orientar os alunos no ensino clássico ou técnico, segundo a vocação dos mesmos, o conselho de classe, segundo Rocha (1982), teve origem na França em 1945, nascendo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais, chegando ao Brasil na década de 1960 com a instituição do PREMEN⁷.

Anteriormente à lei n 5.692/71⁸, não se instituía formalmente na escola o conselho de classe, nem a implantação do mesmo se deu por meio da referida lei, mas “por intermédio de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo Premen, que apresentava o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola” (DALBEN, 2004, p. 26).

Ainda segundo Dalben (2004), a ideia de “organismo vivo” mediado por uma comunidade ansiosa por soluções aos problemas da escola traz a esta o dinamismo de uma nova organização escolar que se opõe à centralização de poder das decisões. “Essa nova concepção de escola sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos” (DALBEN, 2004, p. 23).

Como órgão colegiado, o conselho de classe consiste na oportunidade de o educador discutir, refletir e autoavaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem, favorecendo tomada de decisão coletiva a partir da participação da comunidade escolar (RICHTER, 2008).

Nesse espaço de diálogo, as mudanças necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem se tornam favoráveis, uma vez que toda a

⁶ Adaptação do texto originalmente publicado no artigo intitulado Gestão Participativa e Educação Profissional: o papel dos colegiados e conselhos de classe no IFRN, no Eixo Temático I – Políticas em Educação Profissional do III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024).

⁷ PREMEN (Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino) criado pelo Decreto Federal nº 70.067 de 26 de janeiro de 1972. O referido Programa Nacional objetivava o aperfeiçoamento do ensino de 2º grau através de um acordo celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

⁸ Segundo Dalben (2004), buscando uma legislação específica que dirigisse o funcionamento dos Conselhos de Classe, em Minas gerais, verificou-se expansão formal a partir das recomendações contidas na referida lei, embora esta fosse pautada pelo autoritarismo, deu abertura aos Conselhos Estaduais de Educação para traçar as diretrizes de sua operacionalização.

comunidade escolar é convidada a participar da construção das melhorias educacionais preconizadas pela escola.

Feito esse breve retrospecto, tem-se, na estrutura organizacional do IFRN, direcionamentos rumo à concretização dos órgãos colegiados. O Estatuto e o Regimento Geral trazem a organização de colegiados específicos com a finalidade de desenvolver a gestão interna da instituição. O capítulo II do Regimento Geral indica, em seu Art. 4º, a divisão e a subdivisão dos colegiados existentes, os quais são divididos por dois níveis de estrutura da seguinte forma: na administração geral, encontram-se o Conselho Superior, o Colégio de Dirigentes e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; e na administração de cada *campus*, estão o Conselho Escolar, o Colégio Gestor, o Colegiado de Diretoria Acadêmica, os Colegiados de Cursos Técnicos, os Colegiados de Cursos Superiores de Graduação, os Colegiados de Programas de Pós-Graduação e os Conselhos de Classes. O Estatuto define a composição e as competências dos colegiados ligados à administração geral do IFRN e os Regimentos Internos normalizam o funcionamento destes (IFRN, 2010).

O funcionamento dos colegiados acontece mediante encontros periódicos, obedecendo ao Art. 19 do Regimento Geral, que institui reuniões ordinárias conforme disposto no Regimento Interno. Estas devem ser acionadas por convocação do presidente com antecedência mínima de quinze dias; e extraordinárias quando devem ser convocados os membros com antecedência mínima de setenta e duas horas. Para tanto, devem ser convocados pelo menos dois terços dos seus membros, já que o Art. 21 enfatiza que os órgãos deliberativos precisam de maioria absoluta dos membros para que a reunião possa acontecer (IFRN, 2010).

As reuniões dos colegiados são abertas a servidores, pais ou responsáveis e alunos desse Instituto, que devem solicitar participação à Presidência do colegiado com antecedência mínima de vinte e quatro horas e participarão na condição de ouvintes. De toda reunião de colegiado do IFRN são elaboradas atas, que, após aprovadas, são assinadas pelo presidente, pelos membros presentes e pelo secretário (IFRN, 2010).

Quanto ao Conselho de Classe na definição do Regimento Geral do IFRN, configura-se como um órgão colegiado em nível da estrutura administrativa de cada *campus*, como explicitado no § 3º do Art. 4º, capítulo II do Regimento que trata dos órgãos colegiados, tendo regimento único aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada *campus*. O referido conselho é constituído por *Campus*

e por Diretoria Acadêmica, e constitui-se “como órgão de assessoramento ao Diretor Acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica” (IFRN, 2010, p. 5)

O Art. 5º do referido regimento prevê que ao conselho de classe compete a tarefa de diagnosticar e buscar alternativas de ação para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Seu funcionamento acontece por meio de sessões correspondentes a cada curso com a participação de um membro da equipe técnico-pedagógica, da Diretoria acadêmica, que coordena a sessão; o coordenador do curso; um professor de cada disciplina ofertada no período letivo, dois representantes de alunos de cada turma e dois representantes de pais.

A prática democrática de atuação colegiada no IFRN se respalda ainda no Regimento Interno dos *Campi*, aprovado pela Resolução nº 17 de 01/07/2011 do Conselho Superior - CONSUP/IFRN, que caracteriza o Conselho de Classe, no Art. 36 da seção VII, tendo “por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino e aprendizagem através do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição” (IFRN, 2011, p. 12).

O Regimento Interno dos *Campi* também especifica, em seu Art. 39, a metodologia adotada e aplicada nas sessões do conselho, onde ocorre:

- I. análise do rendimento acadêmico dos estudantes no bimestre por turma e por disciplina;
- II. apresentação, pelos professores de cada turma, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, das causas dessas dificuldades e das alternativas de solução;
- III. apresentação, pelos alunos, das dificuldades de aprendizagem em cada série e por disciplina, das causas e das alternativas de solução.
- IV. discussão das alternativas de solução apresentadas pelos alunos e pelos professores; e V. encaminhamentos de propostas. (IFRN, 2011, P.13).

De acordo com o artigo 39, percebe-se uma aproximação entre a institucionalização do documento que norteia o funcionamento interno dos campi, com a prática realizada nos conselhos de classe do IFRN/Caicó, quando se tem como orientação a realização dos conselhos por turma, conforme indica o inciso I, e conforme a prática adotada, segundo os gestores 1 e 3 entrevistados e discutidos no capítulo com esta finalidade.

Em suma, de acordo com o Art. 40, compete ao conselho de classe avaliar o processo de ensino e aprendizagem e propor alternativas de caráter didático-pedagógico para a solução dos problemas encontrados após cada bimestre letivo,

bem como fazer encaminhamentos de propostas buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (IFRN, 2011).

A prática dos conselhos de classe do *Campus Caicó* reflete uma compreensão diferente do estabelecido no Art. 5º do Regimento Geral, quando se organizam os conselhos de classe não por curso, mas por turma. Sendo assim, cada turma tem o seu conselho de classe separado. De acordo com as entrevistas realizadas com os gestores, quando da empiria, esse fato se deve à particularidade de cada turma, o que proporciona uma melhor compreensão relativa aos problemas quanto ao ensino e aprendizagem que possam ocorrer nas turmas. Essa forma favoreceria uma maior efetividade na ação dos conselhos para tomada de decisão.

Destaca-se que as reuniões do referido Conselho acontecem após as reuniões do pré-conselho⁹, realizadas em cada turma, com a opinião direta dos alunos, tendo a finalidade de elencar as principais dificuldades enfrentadas pelo ensino na instituição com vistas a discussões e propostas de solução na reunião do conselho que a estas se seguem.

Do objeto empírico desta pesquisa e após participação enquanto pesquisador das reuniões dos conselhos de classe do curso de informática do IFRN/Caicó do segundo semestre de 2015, primeiro e segundo semestre de 2016 e segundo semestre de 2017, as notas tomadas no diário de campo/pesquisa culminaram em algumas observações.

Algumas fotos registradas quando da realização da pesquisa vislumbram a ação dos conselhos aqui apresentados e nos dão suporte para análises qualitativas mediadas pela vivência durante a pesquisa, conforme descrito a seguir.

⁹ O pré-conselho é uma reunião organizada por sala de aula onde os alunos discutem os assuntos que serão levados para a pauta da reunião do Conselho de Classe. O pré-conselho é acompanhado pelo professor que está em sala de aula no horário da reunião e um profissional da Equipe Técnico-Pedagógica que media a reunião.

Fotografia 1 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).

A fotografia ilustra a reunião do conselho de classe de uma turma do 2º ano do curso de Informática, realizada no dia 12/07/2016. A reunião contou com a presença de todos os que fazem parte do colegiado: Diretor Acadêmico, representante da Equipe Técnico-pedagógica (ETEP), professores, alunos e pais.

Nesta reunião, diversos assuntos foram discutidos como: a diversidade da turma quanto à participação nas aulas, como também com a dispersão, na percepção/fala dos professores; a dificuldade de aprendizagem dos alunos devido à metodologia de alguns professores, na percepção/fala dos alunos; a dificuldade enfrentada por alguns alunos que estudavam na rede municipal ou estadual de ensino quanto a exigências acadêmicas do IFRN, na percepção/fala dos pais; e a dificuldade de interação entre algumas turmas do mesmo nível na percepção/fala da ETEP.

Fotografia 2 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).

A fotografia 2 ilustra a reunião do conselho de classe de uma turma do 4º ano do curso de Informática, realizada no dia 13/07/2016. A reunião contou com a presença de todos os que fazem parte do colegiado: Diretor Acadêmico, representante da ETEP, professores, alunos e pais. Chama atenção a presença de apenas uma mãe, fato comum, segundo relato da ETEP, nas turmas do 4º ano, em face da independência e maior autonomia dos alunos, mas também reflete a baixa participação dos pais enquanto membros, em questões discutidas na análise de dados a seguir.

Essa baixa participação aparece na literatura, ligada a determinantes presentes na comunidade. Paro (2016) elenca que essa participação se assenta em três elementos: os condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população englobando tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; os condicionamentos culturais ou visão pessoal sobre a viabilidade e a possibilidade de participação que sejam movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreçam vontade em participar; além dos condicionantes institucionais ou mecanismos coletivos dos quais a população pode dispor para sua ação participativa.

No caso analisado, questões de ordem diversa parecem empreender a referida baixa participação dos pais como: maior independência dos filhos quando se trata de alunos do 4º ano; moradia em outras cidades, tendo em vista a escola agregar alunos de diversos municípios vizinhos; como também disponibilidade em participar, tendo em vista jornada de trabalho que os impede de comparecer às reuniões.

Essa análise parte de falas anotadas quando da realização da pesquisa, estando documentada no diário de campo/pesquisa do qual foi feito uso durante todo o processo de pesquisa, com anotações formais e informais que sustentam tal assertiva.

Neste conselho de classe, alguns assuntos foram pontuados e discutidos. Os professores trouxeram questões distintas: enquanto na disciplina de Português a maturidade da turma aparece como relevante ao bom desempenho acadêmico dos alunos na escrita, na disciplina de Programação (parte específica do curso) os alunos apresentam baixo rendimento e dificuldade de realizar as aulas práticas; os alunos trouxeram discussões em torno da dificuldade de alguns colegas nas disciplinas específicas; o diretor acadêmico reforçou a importância de encaminhar os alunos que ficam fora das salas de aula para acompanhamento da ETEP, como também traz à discussão o fato de o IFRN ser uma escola técnica, sendo necessário que os alunos se esforcem mais para aproveitar os conhecimentos oriundos das disciplinas técnicas de informática.

Das anotações realizadas, constatou-se que boa parte dos alunos têm dificuldades com as matérias da área específica e buscam maior atenção às disciplinas que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que causa uma preocupação por parte de professores e gestão, já que alguns alunos concluem as disciplinas da formação propedêutica ficando em aberto disciplinas da formação técnica, o que os impossibilita de concluir o Ensino Médio.

Fotografia 3 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2017



Fonte: Autoria própria (2017).

A fotografia 3 ilustra a reunião do conselho de classe de uma turma do 4º ano do curso de Informática, realizada no dia 21/06/2017. A reunião contou com a presença do Diretor Acadêmico, da representante da ETEP, dos professores da turma e das alunas líderes da sala. No entanto, não conta com a presença de nenhum pai ou mãe. Este fato acarreta em prejuízo quanto à discussão e à participação com foco na gestão democrática, uma vez que mutila o segmento representativo dos pais.

Esse momento foi marcado e registrado pelo relato de aspectos da turma como: dificuldades em realizar atividades devido ao nível muito elevado das tarefas sugeridas por alguns professores, distanciamento na relação professor-aluno e demora no *feedback* das avaliações.

Como sugestão e encaminhamentos, decidiu-se pela realização de atividades mais focadas no ENEM e com explicação adicional para sanar as dificuldades apresentadas, diversificação de metodologias e de instrumentos avaliativos, como também maior diálogo entre alunos e professores quanto à devolutiva das avaliações feitas em sala.

A experiência dos conselhos de classe no IFRN/Caicó tem mostrado uma considerável participação dos professores, alunos e pais, além do diretor acadêmico e da Equipe Técnico-Pedagógica, figuras essenciais na mediação das reuniões.

Nesse espaço de participação, pontos são debatidos e encaminhados para possíveis resoluções, a exemplo de questões relativas ao comportamento do aluno em sala de aula, à metodologia do professor, às dificuldades de aprendizagem do aluno, à relação aluno-professor, dentre outras relativas ao processo de ensino e aprendizagem, típicos da configuração que permeia a ação dos conselhos de classe.

Os resultados dos encaminhamentos são trazidos nas reuniões seguintes como forma de aferir o alcance dos resultados propostos quando das decisões tomadas. Estas sempre são discutidas e debatidas coletivamente pelos participantes, oportunizando o *feedback* das ações propostas e efetivamente solucionadas ou que ainda precisam de mais discussão.

A relação de autonomia dos membros do referido colegiado tem sido percebida na medida em que conseguem expor suas ideias, opiniões, críticas e também quando são ouvidos. Tais falas são ponderadas pela contradição e pelo consenso, bem como mediadas pelo diretor acadêmico, que as coloca em votação após análise minuciosa de cada ponto trazido ao conselho.

No IFRN/Caicó, as reuniões acontecem mediante um calendário específico e com cumprimento rigoroso. Este é organizado, preferencialmente, segundo a entrevista do gestor 3, de terça a quinta-feira para oportunizar a presença do maior número de professores, considerando que boa parte mora em outras cidades e estão no *Campus* o dia todo nesses dias.

Portanto, a experiência vivida nos conselhos de classe do curso de Informática do IFRN/Caicó tem trazido para a realidade da instituição um movimento de participação dos sujeitos, sendo que esta acontece em níveis e graus distintos, tendo por base as condições objetivas que favorecem tal participação da comunidade escolar nas decisões colegiadas.

Assim, pelo que aqui se chama de conselho de classe vivo, tem-se, na prática, uma vivência experiencial que traz elementos que o aproximam da concepção de gestão democrática informada nos documentos oficiais, por conseguir manter uma uniformidade de encontros semestrais, sem perder de vista os elementos que o colocam no centro da discussão pelo qual o conselho é incumbido, que são as ações em torno da centralidade dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Essa vivacidade dos conselhos de classe do IFRN/Caicó se mostra no envolvimento da comunidade escolar, perceptível nas reuniões. Se por um lado a pesquisa instrumental realizada por meio de entrevistas, questionários, observação

nas reuniões e até pelo registro de fotos mostra baixa participação de alguns segmentos, a exemplo dos pais; outras reuniões vivenciadas durante a pesquisa contaram com um expressivo número de participantes, entre alunos, pais, professores e gestão, como figurado em fotografia em anexo.

4.1 PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: APONTAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ

Buscando indícios que apontem para o movimento do conselho de classe estudado em direção à concepção de gestão democrática informada pelo IFRN nos documentos oficiais, propõe-se, então, neste capítulo, descrever e analisar os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas à luz dos teóricos utilizados no trabalho em tela, buscando dar respostas aos objetivos propostos.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e as questões elencadas para a realização da investigação empírica foram organizadas mediante categorização, que permitiu a coleta de dados sistematicamente organizada entre três grupos investigados, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Categorização em grupos para a pesquisa

Grupo 1 – Equipe Gestora	Grupo formado pela Direção Geral, Direção Acadêmica e Equipe Técnico-Pedagógica (EETEP), totalizando 5 (cinco) sujeitos.
Grupo 2 – Professores	Grupo formado por 3 (três) professores de áreas específicas e 3 (três) professores de áreas gerais, totalizando 6 (seis) sujeitos.
Grupo 3 – Pais ou responsáveis e alunos	Grupo formado 3 (três) representantes de pais ou responsáveis e 6 (seis) alunos representantes das diversas turmas do curso de Informática de Nível Médio Integrado, totalizando 9 (nove) sujeitos.

Fonte: Autoria própria (2016).

A partir dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários escritos, foi possível interpretar as respostas de uma forma mais ampla, ligando as repostas às indagações feitas na gênese do trabalho e chegando, portanto, a uma possível

explicação para os fenômenos questionados quanto à construção da problemática e aos objetivos do trabalho.

Dessa forma, foi possível extrair da fala e da escrita de cada um a compreensão pessoal sobre as percepções dos mesmos quanto aos conselhos de classe do Curso de Informática do Campus IFRN/Caicó. Com esses dados, foi possível construir análises individuais e por categoria em relação a cada questionamento realizado, com vistas ao atendimento das questões de pesquisa, propostas neste trabalho¹⁰.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NOS CONSELHOS DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ

Para efeito desta análise, as questões serão avaliadas individualmente com a expectativa de contemplar da fala de todos os entrevistados (Diretor Geral, Diretor Acadêmico e Equipe Técnico-Pedagógica). Deu-se ênfase a algumas falas que ilustram ou corroboram a ideia central da pergunta, como também às falas que refutam ou contrariam tal ideiação.

Dessa forma, a discussão dos resultados focará em doze questionamentos, sendo extraídas destes as falas mais expressivas, seguidas de considerações.

Inicialmente, foi realizada uma caracterização do grupo entrevistado, aqui explicitado pela seguinte identificação: gestor 1, gestor 2, gestor 3, gestor 4 e gestor 5. Cabe salientar que deste grupo participam o(a) Diretor(a) Geral, o(a) Diretor(a) Acadêmico e três técnicos(as) que compõem a ETEP, neste trabalho, considerados, para fins didáticos, como gestão. Conforme caracterização a seguir:

Quanto ao perfil dos entrevistados a faixa etária está entre 39 e 57 anos. A titulação de mestre para 4 (quatro) participantes e de doutor para 1 (um) participante. Os cursos de pós-graduação são: 3 (três) Mestrados em Educação; 1 (um) Mestrado em Ensino de Ciências e 1 (doutorado) em Engenharia de Materiais. Quanto ao tempo de serviço na instituição, varia de 4 a 23 anos, e de serviço na diretoria/função em que se encontra, de 2 a 8 anos.

Feita essa identificação, partiu-se para a análise das questões propostas no roteiro de entrevistas, conforme Minayo que diz: “Por roteiro de entrevistas se entende

¹⁰ Consultar questões de pesquisa na página 15 da introdução.

uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação” (MINAYO, 2014, p. 189).

A questão 1 indagava sobre qual a percepção dos entrevistados em relação às aproximações e aos distanciamentos existentes entre o prescrito nos documentos institucionais do IFRN (Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno dos *Campi*, PPP e PDI) sobre gestão democrática e o formato de Conselho de Classe adotado no IFRN *Campus Caicó*.

As respostas, em sua maioria, apresentaram percepções positivas quanto ao entendimento das proposições que colocam de lado a descrição feita nos documentos oficiais aos parâmetros utilizados na prática dos conselhos de classe no IFRN *Campus Caicó*.

Das respostas trazidas pelos entrevistados destacam-se:

A gente tenta se aproximar ao máximo do que está colocado os documentos. Por exemplo, **nós temos em todas as turmas a representação dos alunos que foram eleitos por eles, nós temos representações dos pais conforme indicado nos documentos que nos embasa e dos professores. Também os representantes da coordenação e a diretoria acadêmica.** Isso é o que a gente se aproxima, e o distanciamento acontece porque **lá nos documentos ainda falam que as reuniões poderiam ser feitas por curso, só que nós já, ao longo desses anos, acreditamos que realizar os conselhos por turma seja mais eficiente porque ele vai tratar especificamente dos problemas da turma** (Gestor 2, 2017, grifo do autor).

Entre os documentos e a prática na realidade do campus Caicó eu percebo que **vai além do que está prescrito nos documentos**, porque os documentos, inclusive no regimento interno, ele anuncia que os conselhos devem ser por cursos e que deve ter um professor representante de cada disciplina [...] então seria um conselho por curso [...] onde todos juntos se faria um grande conselho. **Aqui no campus a gente usa outra interpretação e fazemos por turma.** Então o curso tem 4 turmas e é feito o conselho de cada um separado. Eu acredito que assim acontece de forma bem democrática e a gente consegue ouvir melhor o que os professores, os alunos, os pais, a ETEP e a gestão têm a dizer [...] então a gente vai além do que os documentos dizem e a gestão apoia muito esse aspecto (Gestor 3, 2017, grifo do autor).

Eu observo aqui no IFRN a busca pra que realmente haja uma coerência entre os documentos até porque os documentos foram construídos coletivamente, democraticamente diante de discussões de fóruns onde todos os servidores e a comunidade acadêmica puderam se envolver e participar da elaboração desses documentos, dessa discussão e cabe a todos agora colocar em prática, materializar esses documentos e nos conselho de classe **a gente percebe que realmente os documentos se materializam em relação aos conselhos de classe quando toda comunidade participa desses conselhos** e também desses colegiados até porque todos esses colegiados e conselho de classe eles são compostos e são elaborados e

organizados a partir dos documentos. Por isso que **eu não vejo distanciamento, eu vejo a aproximação** (Gestor 4, 2017, grifo do autor).

Na análise das respostas acima transcritas, percebe-se que a maioria dos sujeitos respondentes afirma observar aproximações, mas também distanciamentos entre o prescrito nos documentos oficiais e a prática dos conselhos de classe no *Campus Caicó*. Aproximam-se quando dizem que os conselhos seguem a normativa institucional que prevê a participação de todos os segmentos da escola, e distanciam-se quando informam que o *Campus Caicó* desenvolve as reuniões dos conselhos divididas por turmas para, assim, oportunizar que os problemas referentes àquela determinada turma sejam melhor compreendidos, debatidos e deliberados, e não por curso, como preconiza o Regimento Geral, de 29 de outubro de 2010, no Art. 14º (IFRN, 2010).

Cabe salientar que, enquanto os gestores 2 e 3 percebem os distanciamentos, o gestor 4 entende a aproximação aos documentos oficiais como maior característica dos conselhos de classe do *Campus Caicó*, exatamente por perceber, na construção coletiva dos conselhos, um foco da atuação e efetivação da prática colegiada na instituição.

Esse distanciamento citado pelos entrevistados traz à luz a compreensão de que, quando os conselhos de classe do IFRN/Caicó se distanciam, na verdade, estão ampliando sua margem compreensiva em torno da formulação dos conselhos de classe exatamente por se distanciarem da normativa quanto à realização das reuniões, que, neste caso, são realizadas por turma, como foi explicado em parágrafo anterior.

A questão 2 buscou compreender de que forma a prática dos conselhos de classe no IFRN *Campus Caicó* busca a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem, e como essa prática se aperfeiçoa na medida em que se efetivam os encaminhamentos.

O gestor 1 inicia relatando o percurso histórico de construção da prática dos conselhos no *Campus Caicó* e enfatiza a resistência inicial à prática colegiada, conforme relato a seguir:

Inicialmente houve muita resistência por parte dos professores há sete anos atrás. Já faz sete anos que a gente implementou e os professores relutaram muito, afinal de contas todo trabalhador acha que faz 100% certo, e a gente por mais que mostrasse a importância foi muito difícil, porque as pessoas, os

profissionais achavam que era crítica por crítica. Mas com o passar do tempo e com a convicção que a gente tinha de que os **conselhos de classe são fundamentais para identificar problemas** que jamais a gente poderia identificar só repassado pelos professores e a equipe pedagógica, a gente consegue sim ouvir a voz dos alunos dentro do conselho de classe, dos professores, da equipe pedagógica e também dos pais, e isso é muito importante na somatória desses problemas, onde além de apresentar os problemas, já saem as sugestões para que a gente resolva e **tente implementar a melhoria**, e é isso que é a nossa revolução. (Gestor 1, 2017, grifo do autor).

Eu acho que o grande diferencial do conselho de classe da gente é a possibilidade da fala de todos os representantes. **Os alunos se colocam trazendo as questões de dificuldades que estão passando ou que passaram no bimestre**, como alguns elogios, por exemplo, de coisas que já foram superadas, já foram encaminhados pela ETEP ou diretamente pelos professores. Então essa fala dos alunos é muito importante para a gente veja que **antes dele chegar no conselho, eles já se reuniram no pré-conselho e já fizeram discussão na sala mediada pela ETEP** para poder trazer esses questionamentos. (Gestor 2, 2017, grifo do autor).

O foco do conselho de classe é exatamente avaliar o processo de ensino aprendizagem, então **a forma como ele se efetiva aqui no campus de Caicó é uma construção de toda a comunidade acadêmica**, porque o primeiro acontece no que nós chamamos de pré-conselhos. **Os pré-conselhos é exatamente onde os alunos junto com a ETEP e com o professor presente vão discutir quais foram os pontos positivos durante aquele bimestre e depois vão discutir quais as dificuldades de aprendizagem os alunos tiveram naquele bimestre**. Em cada disciplina vão identificar as causas daquelas dificuldades e também as possíveis soluções, isso de forma que haja uma discussão dos alunos em relação a cada disciplina e é interessante como eles vão se relacionando entre si porque quando eles apontam as dificuldades apresentadas, quando apontam questão de metodologia, questão de avaliação, eles voltam pra si vendo também a questão do comportamento da participação da colaboração ou não durante essas aulas, então é um processo também de autoavaliação que acontece nesses conselhos de classe como também nos pré-conselhos. Diante desse documento elaborado pelos alunos coletivamente com a mediação da pedagogia, logo em seguida, vai acontecer os conselhos de classe. Nos conselhos de classe, estão presentes representantes de pais, de alunos, os docentes, gestão, ETEP e os convidados que podem ser a psicologia, a assistente social e qualquer técnico administrativo que tenha interesse de participar daquela discussão no conselho de classe (Gestor 4, 2017, grifo do autor).

As falas dos entrevistados citados apontam para a superação dos problemas mediados pela ação dos conselhos de classe. Assim, na medida em que há uma ação conjunta como mostra o relato dos professores e dos alunos e a mediação da ETEP, observa-se que há busca por encaminhamento dos problemas com vistas à solução dos diversos conflitos existentes na escola, bem como quanto aos processos de ensino e aprendizagem que se refletirão na sala de aula.

Também aparece na fala do gestor 1 a dificuldade de aceitação, principalmente pelos professores, quando da implementação dos conselhos no *Campus Caicó*, por

acreditarem que a função do conselho pudesse ser apenas de apontar críticas. Isso, com o passar do tempo, diluiu-se por meio da construção identitária do papel dos conselhos de classe, imbuindo nos participantes a compreensão de que os problemas de cada turma poderiam ser melhor gerenciados e solucionados com a ação conjunta dos sujeitos envolvidos, estando diretamente ligados professores, alunos e ETEP.

É importante informar que, no *Campus* Caicó, existe a prática do pré-conselho, relatado pelos gestores 2 e 4, que consiste em uma reunião realizada por turma em cada sala de aula. Neste, os alunos elencam os problemas relativos àquele grupo e tiram encaminhamentos para apresentação no conselho de classe. Ressalta-se ainda que, em cada pré-conselho, existe a presença de um professor e de um membro da ETEP para direcionar as discussões. Isso evita que assuntos não pertencentes às relações de ensino e aprendizagem sejam colocados em pauta, desvirtuando, assim, o sentido dos conselhos de classe.

Percebe-se, portanto, que a forma como o conselho de classe do *Campus* Caicó efetiva sua prática perpassa pela discussão levantada nos pré-conselhos, discutidas amplamente nos conselhos de classe e encaminhadas para soluções pela ETEP. Essa busca subsidia as ações necessárias para a resolução dos problemas apresentados, contando com o apoio da psicologia e da assistência social do *Campus*, quando necessário, para desenvolver ações que efetivem o encaminhando e a solução para o problema.

Na questão 3, o entrevistado foi convidado a falar se percebia autonomia, participação, emancipação e reflexão por parte dos membros do Conselho de Classe nas discussões e ações que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem na oferta de Educação Profissional do Ensino Médio Integrado do IFRN *Campus* Caicó, solicitando ainda uma justificativa para a resposta.

Dentre as respostas dadas, duas exemplificam positivamente a questão, estando alinhadas às demais respostas.

Sim, eu percebo que quando os professores se posicionam, os alunos se posicionam, a ETEP, a gestão e os pais percebem uma participação efetiva de todos os membros naquela discussão no conselho de classe e também percebo a questão da autonomia quando o professor se posiciona concordando ou discordando com o que os alunos estão falando. Há um processo de reflexões naquele momento do conselho de classe [...] há processo sim de autonomia, de participação e de emancipação [...] o que me chama muita atenção nos conselhos de classe e nos pré-conselhos é que os alunos se sentem seguros de conversar e dialogar com o professor [...] eles mesmos convidam outros professores para participar desse momento. Então

realmente eu percebo esse processo de autonomia sendo conquistado e essa participação efetiva acontecendo (Gestor 4, 2017).

É curioso perceber no primeiro conselho quando você começa a presenciar um professor novo que tá recém-chegado ele não fica numa sessão confortável, é como se tivesse alguém avaliando a prática dele. Como geralmente o professor é acostumado avaliar e não ser avaliado e isso ocorre também por parte dos alunos, você faz um conselho do primeiro ano você ver como é que tá aquele aluno, quando você já vai chegando com ele no segundo, no terceiro e no quarto ano, a prática da autonomia e da forma que ele se posiciona é bem claro. No caso dos pais é comum o conflito nos primeiros conselhos, muitas vezes por eles não conhecerem a dinâmica do conselho, mas quando vão caminhando nos conselhos dos outros bimestres, vão incorporando e aos poucos vão exercendo um pouco de autonomia. (Gestor 5, 2017).

Infere-se, por meio das falas em destaque, que a autonomia, a participação, a emancipação e a reflexão por parte dos membros do referido colegiado têm sido construídas ao longo das reuniões dos conselhos de classe, pela própria vivência e adaptação ao modo de percepção sobre conselhos desenvolvido no *Campus Caicó*.

Quanto aos alunos e aos professores, as relações de diálogo desenvolvidas nos pré-conselhos, mediados pela ETEP, têm sido fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos alunos, quando estes se sentem mais confortáveis para se posicionar estando em suas salas de aula. Essa forma promove uma reflexão mais acentuada quanto aos problemas de ensino e aprendizagem deles próprios, trazendo-lhes o conceito de emancipação enquanto sujeitos daquele discurso.

O questionamento 4 buscou saber como os entrevistados avaliam a participação de cada membro do conselho de classe no IFRN *Campus Caicó* (Gestor, Equipe Técnico Pedagógica/ETEP, Docente, Discente e Pais).

Quanto aos processos de participação avaliados pelos entrevistados, aqui algumas falas e compreensões foram transcritas:

a) Sobre a participação do Diretor Acadêmico:

O gestor 1 entende a participação do diretor acadêmico como muito importante, pois é ele quem organiza o cronograma e orienta o processo das reuniões.

O gestor 2 compreende a participação do diretor acadêmico, de maneira geral, muito satisfatória e que tem na parceria com a ETEP um ponto de integração muito significativo para a atuação conjunta.

O gestor 4 vê na ação do diretor acadêmico uma participação efetiva condicionada pela própria condição do mesmo enquanto presidente dos conselhos de classe.

Compreende-se, de forma geral, que o Diretor Acadêmico do *Campus Caicó* tem realizado um trabalho que congrega as funções do papel deste, descritas nos documentos institucionais que ditam a organização dos conselhos de classe, associado a uma prática de gestão compartilhada a partir da ação conjunta e colaborativa para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem defendidos pela instituição.

b) Sobre a participação da ETEP:

A ETEP tem papel preponderante, pois começa a atuar já nos pré-conselhos acompanhando as reuniões nas turmas, organizando e concatenando as ideias dos alunos (Gestor 1, 2017).

A ETEP encontra-se muito presente e com atuação integrada ao diretor acadêmico, muitos problemas são resolvidos pela própria equipe técnico-pedagógica que competentemente resolve as questões dando os devidos encaminhamentos, que pode ser viabilizando uma conversa entre o aluno e o professor a fim de dirimir alguma situação que esteja impactando a aprendizagem do aluno (Gestor 2, 2017).

Acredito que a ETEP poderia ter uma participação mais intensa nos conselhos de classe, tendo essa atuação comprometida pelo fato de ser da ETEP a obrigação de escrever as atas, e em alguns momentos, a mesma pode estar envolvida na coleta de informações para a escrita da ata. Baseado nessa informação, o gestor 4 informa que o campus Caicó tem adotado no ano de 2017 um formato mais dinâmico de escrita da ata, e isso facilitará a maior participação da ETEP nas discussões ocorridas nos conselhos de classe (Gestor 4, 2017).

Desta feita, analisa-se a participação da ETEP junto aos conselhos de classe do *Campus Caicó* a partir do desenvolvimento de ações típicas dos conselhos de classe, tendo como percalço o fato de ter de desenvolver múltiplos papéis quando das reuniões colegiadas, como emitir opiniões e pareceres e, ao mesmo tempo, escrever as atas, enquanto documentos oficiais que garantem a legitimidade daqueles espaços dialógicos educacionais.

c) Sobre a participação dos docentes:

O gestor 1 informa que a participação dos docentes se apresenta como salutar, uma vez serem estes os sujeitos que se encontram diretamente em contato com os alunos diariamente, e acompanham mais de perto os processos de ensino e aprendizagem de cada turma em sala.

O gestor 2 compreende que os docentes apresentam uma participação significativa e com bastante receptividade das críticas, sendo tais críticas

orientadoras da reflexão, onde os próprios professores, em alguns casos, sugerem encaminhamentos com vistas a sanar dificuldades na relação professor-aluno em sala de aula quanto aos diversos aspectos,

O gestor 4 aponta que os docentes têm excelente participação, sendo esta percebida no interesse dos mesmos em procurar a ETEP para saber como resolver problemas na sala de aula com vistas à superação de conflitos de ensino e aprendizagem que requeiram uma intervenção pedagógica mais efetiva.

A análise realizada pelos entrevistados aponta para uma ação de participação dos docentes feita mediante o esforço dos mesmos em debater os temas e problemas comuns da sala de aula, buscando no apoio da ETEP e dos conselhos de classe subsídios para dar sustentação às suas ações em sala de aula, no tocante às dificuldades na relação aluno-professor e ensino-aprendizagem.

d) Sobre a participação dos discentes:

Os alunos apresentam uma participação relevante, uma vez que se percebe a evolução dos mesmos quando comparados em sua atuação nos conselhos de classe do 1º ano e dos anos seguintes, o que demonstra a maturidade relacionada à participação nos conselhos de classe (Gestor 1, 2017).

Quanto aos discentes, a participação vem com o grau de amadurecimento dos mesmos (Gestor 2, 2017).

Quanto aos alunos a maturidade apresentada na relação dos conselhos do 1ºano até o 4º ano, chama a atenção, onde os mesmos percebem a conquista do espaço ao perceberem que suas reivindicações e contribuições estão se efetivando ao longo do ano e dos conselhos de classe posteriores (Gestor 4, 2017).

Nesta análise, percebe-se que a participação dos discentes, de acordo com a fala dos três gestores aqui indicados, perpassa pelo amadurecimento pessoal dos mesmos em relação à participação política deles dentro dos conselhos de classe, quando percebem que suas necessidades estão sendo observadas a partir do diálogo constante entre os membros dos conselhos.

e) Sobre a participação dos pais:

Quanto à participação dos pais, os três respondentes afirmam, com proximidade de interpretações, que esta representa o ponto crítico em relação à participação nos conselhos de classe.

Segundo o gestor 1, a participação dos pais deixa a desejar, uma vez que a maioria dos pais não aparecem com frequência nas reuniões dos conselhos e, quando aparecem, estão mais preocupados em resolver o problema dos próprios filhos e não dos filhos da turma.

Segundo o gestor 2, esta fragilidade encontra-se na baixa representação dos pais nos conselhos.

Nesse contexto, o gestor 4 afirma que os pais que comparecem estão mais na condição de ouvintes, posicionando-se a partir do que eles ouvem dos alunos e docentes, e não das próprias demandas.

De acordo com o exposto, percebe-se que a participação dos pais nos conselhos de classe acontece, em alguns casos, com vistas à resolução de questões mais particulares referentes ao próprio filho do que em questões gerais relativas à turma em que o mesmo está inserido.

Esse discurso pode se ancorar na proposição de Paro (2016) quando este alude aos condicionantes políticos e sociais os interesses dos grupos dentro da escola, onde “em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola” (PARO, 2016, p. 58).

Ainda sobre a participação dos pais, as falas apontam para o que Lück (2013) compreende como necessidade de maior integração entre a escola e a família, uma vez que é comum, segundo a autora, a ausência dos pais na escola pela falta de “entendimento da importância dessa participação” (LÜCK, 2013, p. 84), ou seja, ainda é preciso um maior diálogo com os pais na escola de forma que o espaço dos conselhos de classe seja, de fato, um lugar de participação e de construção de uma escola democrática.

No campo de estudo investigado, a temática da participação dos pais está sempre em discussão. A ETEP tem tentado organizar momentos formativos com os mesmos, porém, encontra dificuldades em reuni-los tendo como maior entrave a falta de tempo dos pais e as condições de emprego, que não os permitem faltar ao trabalho para participar das reuniões, segundo informações colhidas durante a pesquisa e anotadas no diário de campo/pesquisa.

Na pergunta 5, buscou-se identificar qual é o espaço do Conselho de Classe na cultura institucional do IFRN *Campus Caicó*.

A cultura institucional é considerada como o conjunto de valores, crenças e princípios que guiam uma organização. Os entrevistados, ao considerarem a atuação do conselho de classe neste espaço, responderam da seguinte maneira:

O conselho de classe é o coração da escola, é onde a gente sente o que é que está acontecendo de problemas, de virtudes, de pontuar a possibilidade de atuação da gente, de dar sugestões, é o coração da escola, ele quem vai movimentar a escola. Antes do conselho de classe a gente imaginava o que

podia estar acontecendo, mas não tinha segurança em afirmar [...] hoje a gente sabe o que acontece nas turmas (Gestor 1, 2017).

Eu entendo que o conselho já está incorporado no dia a dia da nossa escola como algo muito positivo, pois se tem observado e compreendido a finalidade do conselho de forma muito clara pelos participantes (Gestor 2, 2017).

Aqui no campus ele [o conselho] é bastante forte apesar de a meu ver [...] eu percebo que em algumas questões ele se torna um pouco autoritário para algumas pessoas. Percebo que a gente precisa realmente divulgar mais o dia a dia do conselho, o que está ocorrendo nesses espaços, já que é um espaço importante de avaliação, seja do aluno, seja do professor, ou seja, da turma (Gestor 5, 2017).

Dos fragmentos retirados das falas dos entrevistados, percebe-se que o conselho tem um espaço de discussão já implementado no *Campus Caicó* e este espaço já faz parte da cultura institucional do *Campus*, uma vez que, como informou o gestor 1, o conselho representa o coração da escola, dando margem à interpretação de que, sem a presença do conselho, o *Campus Caicó* não teria um funcionamento efetivo quanto às questões avaliativas referente aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

No entanto, a fala do gestor 5 nos traz uma questão à reflexão que remete a visão dos conselhos, por alguns membros, que ainda o compreendem como espaço de autoritarismo. A percepção desta fala remonta ao contexto histórico no qual os conselhos de classe apareciam com função puramente instrumental, sendo espaços, segundo Dalben (2004), em que os profissionais construía unicamente uma fotografia da turma.

“Passavam em revista” todos os alunos, verbalizando notas, resultados ou pontos de vista desconexos, como se estivessem “trocando figurinhas”. Cada professor trazia o resultado numérico registrado nos “diários de classe” e os especialistas – orientador e supervisor pedagógico – que se incumbiam da coordenação dos trabalhos traziam para a reunião gráficos e tabelas organizados previamente segundo esses resultados já fornecidos. O processo transcorria numa interação frágil, com diálogos frios e vazios de conteúdo pedagógico, impedindo que as possibilidades de estruturação e mobilização de ações educativas concretas em âmbito mais amplo pudessem ocorrer (DALBEN, 2004, p. 36). (grifos da autora)

Da mesma análise se extrai que as ações dos conselhos de classe ainda precisam ser mais divulgadas, trazendo para dentro do seu espaço de discussão os grupos que relutam em participar das reuniões colegiadas, como, por exemplo, os pais, já que, em relatos anteriores, a baixa participação dos pais tem sido frequentemente apontada como um ponto de fragilidade dos conselhos de classe do

Campus Caicó, e que segundo Lück (2013), pesquisas internacionais têm mostrado que a participação dos pais na escola tem sido apontada “como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola” (LÜCK, 2013, p. 86).

No questionamento 6, indagou-se como o entrevistado, enquanto membro do Conselho de Classe, avalia os aspectos de Ensino, Aprendizagem e Educação Profissional, no contexto da organização e da dinâmica do Conselho de classe do IFRN *Campus Caicó*.

Desta pergunta, extraíram-se fragmentos de falas dos gestores 1, 2, 4 e 5. Os gestores 1 e 2 apontaram suas considerações separando didaticamente cada item, como exposto a seguir:

Quanto ao ensino, na hora que a gente identifica os problemas que são relatados pelos que fazem parte do conselho, aí vai ser mais dado ênfase ao processo de ensino (Gestor 1, 2017).

Quanto à aprendizagem, se for o caso de algum problema de interferência junto ao professor e que esteja influenciando na aprendizagem e dificuldade dos alunos, o fato é dialogado no conselho (Gestor 1, 2017).

A questão da Educação Profissional vem em consequência do curso técnico que a gente tem que enfatizar e direcionar para que eles possam, quem tiver interesse, avançar na vida profissional (Gestor 1, 2017).

Sobre a educação profissional uma coisa que é muito claro nesse processo, e aparece no conselho e que a gente consegue identificar o perfil da turma em que em sua maioria, ou em cima dos seus 50%, não se identificam com a formação profissional, ou seja, eles veem no Instituto Federal aquela possibilidade de realizar um ensino médio de qualidade elevadíssimo, mas nem sempre se identificam com a formação profissional (Gestor 2, 2017).

Os gestores 4 e 5 opinaram mediante a percepção de imbricamento total entre os três pontos mencionados. O gestor 4 enfatizou que não consegue separar ensino, aprendizagem e Educação Profissional, pois vê esses três aspectos interligados, visto que, quando se fala em ensino, fala-se de toda uma dinâmica de metodologia, de avaliações, de concepções trazidas pela instituição e que são desenvolvidas na escola. Assim, quando se fala de ensino, percebem-se todos os aspectos que o IFRN compreende como essenciais ao processo de ensinar, de aprender e de fazer Educação Profissional.

O gestor 5 informou que o conselho realmente vai abordar esses aspectos como um todo porque ele parte de um processo que busca a melhoria do ensino, e busca a consolidação da aprendizagem. Segundo ele

Inclusive, a gente mostra ao professor que o ensino e a aprendizagem estão articulados. Sendo assim, eu não vou poder separar um do outro. Se existiu a aprendizagem, é porque o ensino está bom, mas quando a aprendizagem está defasada, mostra que a minha metodologia deve ser revista. Nesse sentido, o conselho tem ajudado muito nesse aspecto e você percebe as mudanças que ocorrem dentro da escola. Um fato interessante é que os professores das disciplinas técnicas, que não têm uma formação na licenciatura, conseguem perceber por meio do conselho como funciona aquele processo de ensino e quais as dificuldades que apontam para onde eles têm que avançar (Gestor 5, 2017).

As considerações, de forma geral, apontam para a necessidade de constante discussão nos conselhos de classe quanto aos processos que englobam o ensino, a aprendizagem e a Educação Profissional. Um fato colocado por mais de um gestor é que parte dos alunos que estão na instituição não se identifica com a parte específica dos cursos, ou seja, a parte que enfatiza a Educação Profissional.

Nesse sentido, trazer a discussão de politecnia para os conselhos de classe pode representar avanço nesse sentido quando o aluno perceber que

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (SAVIANNI, 2003, p. 142).

Sendo assim, associar os conhecimentos básicos das disciplinas propedêuticas, cobradas no ENEM, às disciplinas específicas nesta perspectiva de politecnia e de formação integrada, onde o aluno correlacione ambas em um único processo formativo, talvez desenvolva maior interesse dos mesmos pelas disciplinas específicas do curso.

É pela necessidade de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem que os conselhos precisam estar atentos, buscando suprimir problemáticas que afetem a qualidade da formação do aluno e trazendo cada sujeito desse processo para o diálogo efetivo e continuado que tem assento nos conselhos de classe enquanto espaço dialógico de avaliação e aprendizagem.

A questão 7 buscou compreender qual é ou quais são o(s) ponto(s) mais discutidos na pauta do conselho de classe. Nessa questão, algumas sugestões foram postas: dificuldade de aprendizagem dos alunos; relação aluno-professor em sala de

aula; relação aluno-escola; comportamento do aluno na sala de aula ou outros. Solicitando que o entrevistado os citasse, conforme organizados a seguir:

É muito relativo, depende do curso, depende do ano, depende do momento do ano da turma e depende da época da turma. Por exemplo: em relação ao **comportamento do aluno, dificuldade de aprendizagem do aluno**, via de regra acontece nas turmas de primeiro ano, porque eles ainda não estão habituados à sistematização da nossa escola, o que a gente exige de comportamento, da criação de agenda escolar para estudar e aí a gente trabalha muito principalmente no primeiro ano. **Relação aluno-professor em sala de aula é relativo**, tem do primeiro ano, no quarto ano, **depende do professor, depende da turma, depende da situação. Relação aluno-escola** principalmente no primeiro e segundo ano, que é onde a gente tá querendo quebrar os hábitos que a gente considera equivocado, que eles vêm de outras escolas, sejam públicas ou privadas. A escola pública porque não tinha regramento, porque era mais liberdade, na escola privada porque eles exigem e acham que tem muitos direitos e não tem que cumprir os deveres. Então é essa conjuntura aí que a gente vai trabalhar **é muito relativo, depende do ano da série e da turma** (Gestor 1, 2017, grifos do autor)

Dos que estão colocados aí **as dificuldades de aprendizagem dos alunos é muito forte**, se apontam muitos problemas de **comportamento do aluno em sala de aula** em menor proporção [...] vamos dizer que os pontos mais marcantes são as **dificuldade de aprendizagem dos alunos e comportamento do aluno em sala de aula**, e aí outros também que aparecem, e que não estão apontados, é a avaliação. Os instrumentos de avaliação adotados pelos professores são pontos muito discutidos, sobre a diversidade dos instrumentos de avaliação que o professor poderia estar utilizando. São basicamente esses os pontos mais recorrentes (Gestor 2, 2017, grifos do autor).

Conversa, dispersão, a não realização das atividades, não demonstrar interesse nas aulas, não conseguir trabalhar em equipe, uso do celular, dormir na sala, ausência na sala de aula e outros. Todos esses motivos são trabalhados de forma individual e coletivo nos conselhos de classe (Gestor 3, 2017, grifo do autor).

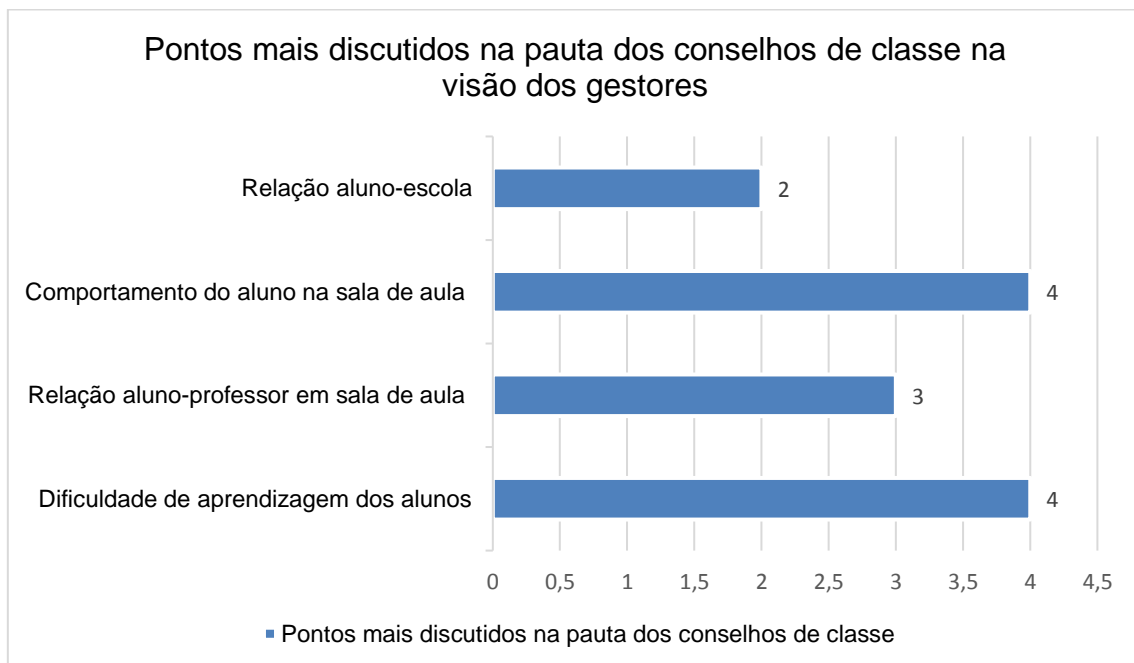
Eu posso mostrar que todos esses são pontos de pautas: **dificuldade de aprendizagem dos alunos, relação aluno-professor em sala de aula, ou relação aluno-escola, comportamento do aluno na sala de aula.** Todos esses aspectos são pautas dos conselhos de classe (Gestor 4, 2017, grifo do autor).

Eu acho que aqui o que entra mais são as **dificuldades de aprendizagem dos alunos, a relação aluno-professor em sala de aula e o comportamento do aluno em sala de aula.** A **relação aluno-escola é a que entra menos** por incrível que pareça (Gestor 5, 2017, grifos do autor).

De modo geral, os problemas mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe giram em torno de: Comportamento do aluno em sala e dificuldades de aprendizagem, em maior proporção, relatados por 4 (quatro) dos entrevistados; Relação aluno-professor aparece como segundo ponto mais discutido, relatado por 3

(três) entrevistados; e relação aluno-escola em menor proporção, relatado por 2 (dois) entrevistados, conforme o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos gestores.



Fonte: Autoria própria (2016).

Outros pontos apontados pelo gestor 3, em síntese, são: conversa, dispersão, a não realização das atividades, não demonstrar interesse nas aulas, não conseguir trabalhar em equipe, uso do celular, dormir na sala e faltas repetidas nas aulas.

Os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário? Foi a pergunta feita na questão 8. As opções de respostas eram sim ou não, porém, com opção de comentário. Nesta questão, todos os entrevistados responderam que sim, conforme falas a seguir:

Todo conselho de classe começa com a lida da ata anterior, então, conseqüentemente, quando a gente lê a ata anterior e vai trabalhar o próximo conselho, já vê o que é que foi evoluído, se tem problema, se foi acatado ou não, então já é uma sequência lógica. **Todo conselho inicia com a leitura da ata do conselho anterior** (Gestor 1, 2017, grifo do autor).

Sim, **a gente sempre faz a leitura da ata do conselho anterior**, onde observamos se os pontos que foram colocados no conselho anterior tiveram melhorias, ou seja, também se dar esse retorno sobre o que foi discutido no conselho anterior (Gestor 2, 2017, grifo do autor).

Sim, **porque agente lê a ata do conselho anterior buscando observar se teve avanços e se os encaminhamentos surtiram o efeito desejado.** Essa retomada é muito positiva, pois da condição de perceber se houver resultados, e se não houve, então vamos pensar o que que a gente faz (Gestor 3, 2017, grifo do autor).

Após as falas, percebe-se que a prática dos conselhos de classe do *Campus Caicó* gira em torno da continuidade necessária para efetivar as ações do colegiado, uma vez que existe a preocupação em ler a ata anterior e nela perceber os avanços conseguidos mediante os encaminhamentos feitos nas reuniões anteriores, como também os pontos que ainda não foram efetivados mediante as possíveis ações.

A análise se aproxima da ideia defendida por Cruz (2015) quando o mesmo entende o conselho “como uma etapa dinamizadora do trabalho educativo” (CRUZ, 2015, p. 11). Nesse contexto de dinamização do trabalho escolar mediado pelas ações dos conselhos de classe, “o processo de avaliação supõe que os conselhos estejam relacionados uns com os outros e provoquem ações concretas que possam interferir na prática educativa” (CRUZ, 2015, p. 11).

Quanto à questão 9, foi perguntado se, na opinião dos entrevistados, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN *Campus Caicó* são decididas pelos membros do conselho de forma democrática. As opções de respostas eram: sim ou não, solicitando uma justificativa para a resposta.

As respostas a este questionamento apresentaram discordâncias, pois enquanto 4 (quatro) dos entrevistados apontam que as questões são discutidas e decididas de forma democrática, 1 (um) entrevistado aponta não reconhecer esse fato totalmente, uma vez que a forma como os conselhos de classe acontecem, no seu entendimento, não é igualitária por não participarem todos os interessados, conforme falas a seguir:

Com certeza, já que o conselho é pautado no pré-conselho, onde os alunos elencam as suas dificuldades, os seus problemas. A única coisa é que se for problema de ordem individual a gente vai trabalhar com o professor e às vezes com o professor, aluno e a ETEP, se for de cunho geral a gente vai trabalhar no conselho. Então os alunos já indicam qual é o problema e qual é a sugestão de solução, e a partir dessas situações nós vamos trabalhar professor por professor para dar sua opinião e verificar o que é que o professor pode fazer, a ETEP dar a opinião e os profissionais que fazem parte da equipe (Gestor 1, 2017).

Eu fico com dúvidas, assim, na hora lá no conselho como só são dois representantes de alunos para diante de vários professores, então ele não é igualitário, ele não está de igual para igual. A meu ver ou se faria esse

conselho acontecer dentro de sala de aula, onde estivessem todos os alunos, aonde estivessem todos os professores, o representante de pai ou gestão, aí eu dizia que ele era mais igualitário. Ou se vai ser só dois alunos e dois professores representando aquela turma, aí eu acho que ficaria mais de igual para igual. Então como o peso aqui vai ser maior do docente, geralmente quando um professor leva uma visão, o outro nem tinha dito mais vai endossar o que o colega tá dizendo. Eu acho isso, ainda, uma falha e precisa ser revista (Gestor 5, 2017).

A representação exposta nas falas anteriores demonstra a diversidade de pensamentos e entendimentos que circulam em torno da gestão dos conselhos de classe do *Campus Caicó*. Embora a maioria tenha considerado as discussões e decisões realizadas de forma democrática, também existe no conselho quem ainda entenda que ele precisa ser repensando em termos de participação.

Essa contradição se mostra importante, visto que os processos políticos acontecem mediante a relação dialética da contradição (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012), e sendo os conselhos de classe processos políticos de participação, perceber a contradição de pensamentos entre os sujeitos que o compõem reforça a discussão em torno das possíveis melhorias advindas de formulações, reformulações e novos entendimentos sobre a forma de ação dos conselhos de classe.

Na questão 10, o entrevistado era indagado a opinar se considerava que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As opções de respostas eram: sim ou não com espaço para um comentário, caso julgasse pertinente.

Com opiniões convergentes, todos os entrevistados acreditam que as ações discutidas e propostas durante o ano letivo foram importantes para o entendimento e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no IFRN *Campus Caicó*, sendo este fato, em grande parte, devido à atuação constante dos conselhos de classe.

Para ilustrar a questão algumas falas são necessárias:

Com certeza eu acho que o IFRN *Campus Caicó* tem um divisor de águas a partir da implementação dos conselhos de classe, foi quando a gente conseguiu realmente fazer com que acontecesse e utilizar a estrutura como um todo, porque hoje através do conselho a gente sabe quais são os problemas de cada turma, quais são os problemas dos alunos, já temos os encaminhamentos e os implementamos. Fazemos uma orientação de agenda de estudo do estudante, encaminhamento para a psicóloga, para a assistente social, se for um cunho social, seja uma falta de uns óculos, uma dificuldade em passagem de transporte escolar, alimentação e isso tudo vem do conselho de classe (Gestor 1, 2017).

Eu acredito que foram bastante relevantes [...] a partir do momento que os conselhos começaram a ser realizados diminuíram as reprovações e também por isso é que eu acredito que melhorou bastante (Gestor 3, 2017).

Sim, com certeza o que nós observamos diante dos conselhos é, por exemplo, uma turma que está com notas muito baixas numa determinada disciplina. Então no conselho de classe o professor se posiciona em relação aquele resultado e há também uma preocupação da ETEP em acompanhar junto a esse professor observando como foi a sua metodologia, como foi sua avaliação, como pode ser redimensionado essa avaliação e essa metodologia. A ETEP vai também às salas de aulas para perguntar aos alunos o que tá acontecendo nessa disciplina que o resultado não tá correspondendo às expectativas do docente e as expectativas do aluno, como também às expectativas da escola, e nessa discursão se encontram alguns caminhos para sanar a problemática daquele quadro que se encontra (Gestor 4, 2017).

A partir das análises, entende-se que as ações realizadas pelos conselhos de classe têm sido fundamentais para o sucesso escolar da instituição, pois é no colegiado que todo problema passa a ser discutido mediante encaminhamentos que visam diminuir as arestas que possam comprometer os processos de ensino e aprendizagem das turmas.

Assim, buscando identificar os saberes necessários para a participação nos conselhos de classe, a questão 11 trazia alguns conhecimentos listados: científicos, pedagógicos, políticos ou outros, solicitando um comentário do entrevistado.

As respostas apontam para o entendimento de que, sem esses conteúdos listados, não é possível uma participação efetiva nos conselhos de classe, uma vez serem estes saberes preponderantes para o manuseio da informação e das discussões em grupo. Segundo o gestor 1

O conhecimento científico não tem como não ter. O professor tem sua formação e vai passar os conhecimentos científicos, se não tiver o conhecimento científico ele não consegue nem chegar na sala de aula. A questão pedagógica tem os professores que são oriundos da parte de licenciatura, que já tem uma qualificação também além de científica, pedagógica. Mas tem os professores da parte técnica, que a ênfase é muito mais científica e deixa o pedagógico de lado. No entanto é bom lembrar que a vontade, o empenho e a dedicação do docente faz a diferença. Vejo professores aqui que é da área técnica, mas que tem o desempenho pedagógico muito maior do que alguns que vem da área de licenciatura porque esse que é da área técnica ele se envolve mais, se dedica mais, se preocupa mais, tenta evoluir e aprender com as experiências dos outros, porque além de tudo no conselho de classe o professor relata fatos que acontecem, problemas diversos enquanto outro já relata como solucionou o problema. O conhecimento político é necessário uma vez que o trabalho nos conselhos de classe é também um ato político de cidadania, pois estão dialogando com os diversos segmentos que compõem a escola (Gestor 2, 2017).

Científicos, pedagógicos, políticos, mas também valores éticos. Eu acho que o valor ético não é só para o docente, mais também para os alunos e os pais que estão ali presenciando, porque em muitos casos, nomes de alunos precisam ser citados em virtude de problemas, e o valor ético nesse momento precisa ser considerado para que exista, além de sigilo sobre questões particulares, busca por resoluções eficazes (Gestor 5, 2017).

Percebe-se, portanto, que a função dos conselhos de classe, além de pedagógica e científica, por tratar de questões de ensino e aprendizagem, é também política, uma vez que são desenvolvidas ações de cunho político que apontam para a necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo para buscar soluções benéficas tanto para os sujeitos que estão na escola, como também para a própria instituição de ensino em seus processos de melhorias educacionais.

A última questão, de número 12, buscou identificar se, enquanto gestor/ETEP, o entrevistado se considerava aberto às críticas elencadas pelos membros do conselho e buscava realizar mudanças na sua ação educativa, com opções de sim ou não e espaço para comentários.

As respostas a essa assertiva foram positivas, quando todos os respondentes informaram ser receptivos a críticas, uma vez serem estas importantes para a melhoria da prática enquanto membros de conselhos de classe, conforme fragmentos a seguir:

Toda a crítica de cunho construtivo jamais pode ser desprezada. Às vezes a gente não concorda, fica chateado porque todo ser humano acredita que tá fazendo o seu melhor aí às vezes uma pequena crítica é uma coisa que desagrada no momento, mas você tem que ter maturidade suficiente fazer uma autoanálise e tentar evoluir (Gestor 1, 2017).

Eu acho que sou até demais, além de aberta as críticas eu gosto quando é avaliado o trabalho da gente, e gosto dessa devolutiva como também me sinto confortável quando a gente vai avaliar o trabalho de outras pessoas não avaliando por avaliar, mais mostrando e propondo soluções (Gestor 5, 2017).

A questão final direcionada ao grupo de gestores permitiu observar que o trabalho elaborado em equipe nos conselhos de classe do *Campus* Caicó vai além de questões meramente burocráticas que colocam a obrigatoriedade de existência de colegiados escolares. Vê-se, dessa forma, que é no trabalho colegiado, nos esforços coletivos, na ajuda mútua, na crítica e na autocritica que os processos de ensino e aprendizagem se fazem presentes, não somente para o aluno, mas também para toda a comunidade participante dos conselhos de classe.

Portanto, da fala do grupo, aqui chamado de gestores, foi possível extrair compreensões que ilustram e dimensionam a atuação dos conselhos de classe

enquanto espaços de participação, de discussão, de formação política e principalmente de decisão.

4.3 O PENSAMENTO DE DIFERENTES ATORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NOS CONSELHOS DE CLASSE NO IFRN/CAICÓ

Este tópico traz para a discussão a experiência de participação dos docentes, dos alunos e dos pais que fazem parte dos conselhos de classe do curso de Informática do IFRN/Caicó.

4.3.1 Docentes

Para este grupo pesquisado, enquanto categoria utilizada na pesquisa, foi proposto um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, totalizando 12 (doze) questões. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se para a transcrição de falas relevantes para esta dissertação a seguinte definição: docente 1, docente 2, docente 3, docente 4, docente 5 e docente 6.

Quanto ao perfil do grupo de docentes entrevistados, a faixa etária está entre 30 e 67 anos, sendo a maioria do sexo masculino. A titulação varia de graduação, com 1 (um) participante; mestrado com 4 (quatro) participantes; e doutorado com 1 (um) participante. Os cursos de pós-graduação são: Sistemas e computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica e computação (referente às áreas específicas de conhecimento); e Matemática, Educação e Letras (referente às áreas gerais de conhecimento).

As questões direcionadas para os docentes foram as mesmas para a gestão, tendo como diferencial o fato de que, enquanto os gestores responderam via entrevista gravada, os docentes responderam por meio de um questionário escrito, conforme resultado apresentados e discutidos a seguir.

A questão 1 buscou a compreensão dos docentes sobre as aproximações e os distanciamentos entre o prescrito nos documentos oficiais do IFRN, sobre gestão democrática, e a prática vislumbrada na ação dos conselhos de classe do campus Caicó.

A análise das falas nos leva a entender que, entre os docentes, o reconhecimento dos documentos oficiais que tratam da gestão democrática no IFRN

não engloba todos os entrevistados. Dos 6 (seis) sujeitos, 2 (dois) afirmaram não ter conhecimento dos documentos oficiais quanto à questão do funcionamento dos conselhos de classe, conforme transcrito a seguir:

Não consigo relacionar (Docente 3, 2017).

Não sei responder devido à falta de um maior conhecimento dos documentos supracitados (Docente 4, 2017).

Porém, 4 (quatro) docentes demonstraram ter algum conhecimento de tais documentos, fazendo uma relação com a prática dos conselhos do *Campus Caicó*, conforme exemplificações a seguir:

Nas questões mais imediatas no tocante a resolução de problemas, do cotidiano escolar, considero que o conselho é muito necessário e tem cumprido o que se propõe. Se funciona conforme os documentos, acredito que sim, mas não posso assegurar sem um exame destes (Docente 5, 2017).

A aproximação se vê na busca por construção coletiva da autonomia do discente e docente no processo de ensino/aprendizagem (Docente 6, 2017).

Nesse contexto, entende-se que entre a ação prática dos docentes junto aos conselhos de classe do campus Caicó e a ação de reconhecimento dos documentos que norteiam a prática colegiada, faz-se necessário um estudo teórico desses instrumentos visando a um estreitamento entre o conhecimento formal (prescrito nos documentos oficiais) e o conhecimento prático.

À luz da teoria, esse conhecimento deve acontecer em função da importância de instrumentalizar com subsídios teóricos os membros do conselho e despertar para a reflexão da necessidade e relevância da qualificação dos que compõem o colegiado para a atuação prática dos sujeitos (PINTO, BARRETO E SANTIAGO, 2013).

A questão 2 buscou compreender de que forma a prática dos conselhos de classe o IFRN *Campus Caicó* busca a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem, e como essa prática se aperfeiçoa na medida em que se efetivam os encaminhamentos.

Com exceção de um docente que não respondeu à questão, as demais respostas apresentaram-se como expostas a seguir:

Através da exposição dos problemas e discussão em conjunto nas reuniões pedagógicas, dos problemas que surgem no conselho de classe (Docente 1, 2017).

Discutindo, orientando e encaminhando resoluções pertinentes a alunos ou professores (Docente 2, 2017).

A própria forma como é efetivado já mostra uma preocupação com relação ao ensino e a aprendizagem, pois abre espaço para discussão dos envolvidos no processo. É o caso dos pré-conselhos onde os alunos são ouvidos e os questionários das turmas no google docs enviado aos professores para uma pré-avaliação da turma (Docente 4, 2017).

Na medida em que o conselho propicia a escuta interessada de alunos e professores e após as mediações possíveis, possibilita os encaminhamentos e resoluções dos problemas enfrentados (Docente 5, 2017).

No estreitamento de diálogo entre alunos e docentes e no esforço mútuo em conseguir pôr em prática os encaminhamentos propostos no conselho (Docente 6, 2017).

Essas respostas dos docentes permitem entender que as resoluções referentes ao processo de ensino e aprendizagem se efetivam nos conselhos de classe por meio dos seguintes aspectos: exposição e discussão de problemas realizados na coletividade dos conselhos; orientação e encaminhamento para resolução de conflitos do processo de ensino e aprendizagem como um todo; escuta e mediações necessárias ao desenvolvimento de ações efetivas; estreitamento do diálogo entre gestão, ETEP, professores, alunos e pais, como também pelo trabalho realizado nas turmas a partir dos pré-conselhos e dos questionários eletrônicos¹¹ respondidos pelos alunos e que permitem aos docentes realizarem uma pré-avaliação das problemáticas apontadas pelos alunos, antes mesmo das reuniões dos conselhos de classe.

Na questão 3, os docentes foram convidados a falar se percebiam autonomia, participação, emancipação e reflexão por parte dos membros do Conselho de Classe nas discussões e ações que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem na oferta de Educação Profissional do Ensino Médio Integrado do IFRN *Campus Caicó*, solicitando ainda uma justificativa para a resposta.

Nesta questão, optou-se por trazer a fala dos entrevistados selecionados, com análise individual de cada uma a seguir. Das respostas, destacam-se as seguintes:

Percebo tudo isso. Justifico como positivo pelo fato da permissão democrática e participativa nas discussões dos problemas, por qualquer membro da banca (Docente 2, 2017).

¹¹ Os formulários citados pelo docente 4 tratam-se de um instrumento de gestão desenvolvido no campus Caicó desde a implantação dos conselhos de classe em 2012, tendo por finalidade realizar uma pré-avaliação pelos docentes da instituição, onde todos os alunos devem responder sobre os problemas percebidos por eles na sua sala de aula, permitindo aos docentes um panorama prévio a ser discutido nas reuniões dos conselhos de classe.

O docente 2 visualiza a presença da ação democrática a partir das discussões coletivas, o que, na visão dele, representa aspectos de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no Campus Caicó, já que é permitido a todos os participantes se posicionarem.

Sim, pois é um espaço democrático para a fala e discussões. Faria só um questionamento com relação ao tempo: acho pouco para uma apreciação de melhorias que vez por outra necessitava de mais tempo (Docente 4, 2017).

O docente 4 acredita que existem avanços no tocante ao ensino e à aprendizagem, também a partir do diálogo existente nos conselhos. Porém, enfatiza que o tempo disponibilizado nos conselhos de classe para a realização de melhorias efetivas é um fator negativo, pois ele entende que existem problemas que precisam de um diálogo mais aprofundado e que, no espaço de tempo destinado às reuniões, eventualmente não ocorra a resolução por completo de questões mais complexas.

Sim. Principalmente por parte dos alunos. É perceptível o crescimento deles, tanto nas discussões da turma no pré-conselho, como nas questões que são realmente necessárias apresentar no conselho. Em alguns casos, os encaminhamentos são feitos, sem nem levar para o conselho (Docente 5, 2017).

O docente 5 percebe que existe autonomia, participação e reflexão efetiva, principalmente por parte dos alunos, já que é perceptível o desenvolvimento dos alunos nas discussões desde o pré-conselho, de onde se tiram encaminhamentos importantes.

Contrariando a fala do docente 5, o docente 3 traz que, embora exista autonomia por parte dos demais membros dos conselhos, os alunos ainda não têm autonomia o suficiente nas discussões, sendo induzidos nas reuniões do pré-conselho, conforme transcrição a seguir:

Com exceção dos alunos, induzidos no pré-conselho, acredito que os demais membros apresentam as características questionadas (Docente 3, 2017).

Ainda cabe a fala do docente 6, quando o mesmo percebe que a autonomia dos membros dos conselhos de classe ainda se encontra em construção, “portanto, não acabada” (Docente 6, 2017).

Das falas apresentadas, é importante observar que os professores entrevistados apresentam contradições de opiniões relevantes: se a maioria interpreta que existe autonomia de todos os membros, um interpreta que os alunos ainda não conseguem se desenvolver autonomamente e traz à discussão a compreensão apresentada por Dalben (2004) quando afirma que:

Apesar de o aluno ser o centro das avaliações no Conselho de Classe, apesar de ser, a todo instante, colocado como elemento central das discussões propostas pela instância, ele tem-se apresentado como um elemento passivo, sem voz e sem participação nas reuniões (DALBEN, 2004, p. 64).

Essa assertiva instiga o pensamento para o desenvolvimento de ações ainda mais focadas na emancipação do aluno nos conselhos, o que não se pode atribuir com total percentualidade nos conselhos de classe de Caicó, onde se veem alunos pouco participativos, mas também alunos que compreendem o sentido da participação a eles demandada, e fazem um trabalho de representação da turma com bastante eficácia, observado quando da pesquisa de campo e pelo interesse de alguns em contribuir com esta pesquisa.

O questionamento 4 buscou saber como os docentes entrevistados avaliam a participação de cada membro do conselho de classe no IFRN Campus Caicó (Gestor, Equipe Técnico-Pedagógica/ETEP, Docente, Discente e Pais).

Os docentes 1, 4 e 5 informaram que, no geral, a participação do diretor acadêmico, da ETEP, dos professores e dos alunos é muito boa, contudo, a participação dos pais deixa a desejar. Segundo o docente 4:

A participação dos representantes dos pais ainda é insatisfatória na maioria das turmas, pois estes muitas vezes só trazem a informação de seu filho e colegas mais próximos (Docente 4, 2017).

Referente à baixa participação dos pais, Abranches (2003) alude à falta de informação, à falta de interesse e à falta de tempo como principais obstáculos à participação destes, uma vez que alguns indivíduos ainda não têm clareza sobre suas limitações e possibilidades de participação juntos aos órgãos colegiados. Nesse sentido

a participação dos pais no colegiado e, conseqüentemente, nas decisões de caráter público, apresenta-se com grande potencial. Mas é necessário um tempo maior para que as pessoas compreendam o sentido do trabalho

coletivo e para que possam elaborar uma participação efetivamente política (ABRANCHES, 2003, p. 73).

Isso mostra que a cultura da não participação dos pais na escola ainda se encontra latente, sendo necessário um trabalho formativo na perspectiva de trazer para a compreensão dos pais o sentido do trabalho coletivo na escola, por muito tempo negado mediante os processos burocráticos estabelecidos nas instituições de ensino do Brasil, durante a segunda metade do século XX.

Ainda sobre a perspectiva de participação dos segmentos, o docente 3 explicitou cada segmento a partir da seguinte definição:

O gestor realiza boa mediação com bons encaminhamentos; a ETEP algumas vezes perdida; os docentes muitos ainda fechados a críticas; os discentes despreparados nos 1ºs e 2ºs anos; os pais desconhecem o que é o conselho de classe (Docente 3, 2017).

Dessas análises, infere-se que, com muita proximidade de interpretações, tanto os gestores, analisados anteriormente, como os docentes percebem e reafirmam que a participação dos pais nos conselhos de classe do Campus Caicó representa um ponto de fragilidade, uma vez que, existe além de uma baixa participação, também um despreparo por parte deles sobre a dinâmica de funcionamento dos conselhos.

Quanto à atuação da ETEP, enfatizada pelo docente 3, é certo informar que o trabalho desta no IFRN acontece com um numeroso grupo de sujeitos: pais/responsáveis, alunos, professores, diretores acadêmicos e coordenadores de cursos. Nesse espaço:

A equipe tem por objetivo coordenar e sistematizar as atividades de acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, por meio de atividades de acompanhamento da frequência e do rendimento dos alunos; coordenação e participação no planejamento e realização de reuniões (pedagógicas, de grupos, de pais/responsáveis, conselhos de classe, colegiados de cursos, etc.); identificação e encaminhamento de demandas relacionadas ao trabalho de sala de aula e demais necessidades do currículo; mediação de conflitos e dificuldades nas relações aluno-aluno ou professor-aluno; realização de atendimento individualizado aos professores, pais/responsáveis, alunos ou grupos de alunos; entre outras (GOMES; PAIVA; GARCIA, 2016, p. 203).

Logo, a ação da ETEP nos conselhos de classe perpassa por habilidades específicas que vão desde coordenar os grupos até a escrita da ata, enquanto documento oficial que registra todos os acontecimentos das reuniões, o que pode

configurar como uma sobrecarga de atividades num único espaço, sustentando a compreensão do referido entrevistado ao afirmar que considera a equipe um pouco perdida em alguns momentos.

Quanto à interpretação do docente 3, percebem-se aproximações também com as falas retiradas nas entrevistas com os gestores em alguns pontos, como a questão da ETEP, que, segundo o referido docente, algumas vezes, parece perdida nas reuniões, o que pode refletir a fala registrada pelo gestor 4, que afirmou haver dificuldades para a ETEP em, ao mesmo tempo, participar das reuniões trazendo contribuições reflexivas e a escrita da ata do conselho.

Importante salientar ainda na fala do docente 3 o despreparo dos discentes nos primeiros e segundos anos, e a falta de conhecimento dos pais sobre a real função do conselho de classe.

Essa análise mostra a necessidade de formação para os conselhos de classe como um item a ser observado, já que a falta de conhecimento básico sobre as prerrogativas legais e institucionais para o funcionamento dos colegiados, como também da atuação do conselheiro e do seu papel enquanto porta-voz da comunidade implica diretamente em disfunções na participação dos membros envolvidos.

Na pergunta 5, buscou-se identificar qual é o espaço do Conselho de Classe na cultura institucional do IFRN *Campus Caicó*, tendo com respostas as seguintes assertivas:

Acredito que o conselho de classe já é um elemento natural da nossa cultura interna, pois é o momento que todos os envolvidos de uma turma podem dialogar de forma mais aberta (Docente 1, 2017).

O espaço é totalmente deliberativo e favorável à discussão (Docente 2, 2017).

Tenho o sentimento que é desvalorizado pelos docentes e que para alguns alunos é o momento de realizar críticas aos docentes (Docente 3, 2017).

Acredito que esta ação é positiva demais e no formato que é proposta para o ensino e aprendizagem (Docente 4, 2017).

O conselho tem um espaço importante. Percebo que gera uma expectativa de que as questões apresentadas sejam solucionadas. Ademais é imprescindível para a efetivação da gestão democrática (Docente 5, 2017).

É estimada como uma das concretudes alcançadas no campus que tem contribuído para a melhoria do ensino/aprendizagem (Docente 6, 2017).

Das falas analisadas, conclui-se que os docentes percebem os conselhos de classe como: um elemento naturalizado da cultura institucional do *Campus Caicó*;

como um espaço totalmente favorável à discussão; como um espaço imprescindível à gestão democrática; e como um espaço de concretização das ações relativas aos processos de ensino e aprendizagem, que tem causado melhorias significativas no Campus.

Chama a atenção, ainda, a fala do docente 3 quando o mesmo sugere os conselhos de classe como um espaço pouco valorizado pelos docentes e como espaço, para alguns alunos, de tecer críticas aos docentes.

Tal percepção se sustenta na fala de Cruz (2015) quando o mesmo afirma que nem sempre é fácil conseguir participação ativa dos professores nos conselhos, como também não é incomum alguns professores que se irritam com as críticas e as devolve com certo tom hostil.

No entanto, frisa-se que, mesmo diante dos conflitos inerentes ao processo dialógico daquele espaço, “as experiências têm mostrado retorno positivo por parte dos alunos e também de professores mais conscientes e abertos” (CRUZ, 2015, p. 49). Sendo assim, a continuidade do processo tem ajudado na superação das tensões naturais de qualquer espaço que requeira a discussão e que tenha na contradição um meio utilizado para a decisão mais acertada, pois, como nos ensina Pedro Demo, aqui citado por Cruz (2015) “Participação que dá certo, gera conflito”, sendo o conflito essencial e positivo para o crescimento tanto de alunos como de professores.

No questionamento 6, indagou-se como o entrevistado, enquanto membro do Conselho de Classe, avalia os aspectos de Ensino, Aprendizagem e Educação Profissional, no contexto da organização e da dinâmica do Conselho de classe do IFRN *Campus* Caicó. Dos registros, um chama atenção, sendo destacado a seguir para análise mais acurada:

No aspecto ensino e aprendizagem, a partir da organização e dinâmica dos conselhos de classe, avalio como pontos bem discutidos e de espaço constante de análise, contudo a discussão da Educação Profissional esbarra na complexidade dos PPC de curso que colocam muitas disciplinas sem carga horária prevista em grade, o que dificulta sua execução e avaliação no conselho (Docente 1, 2017).

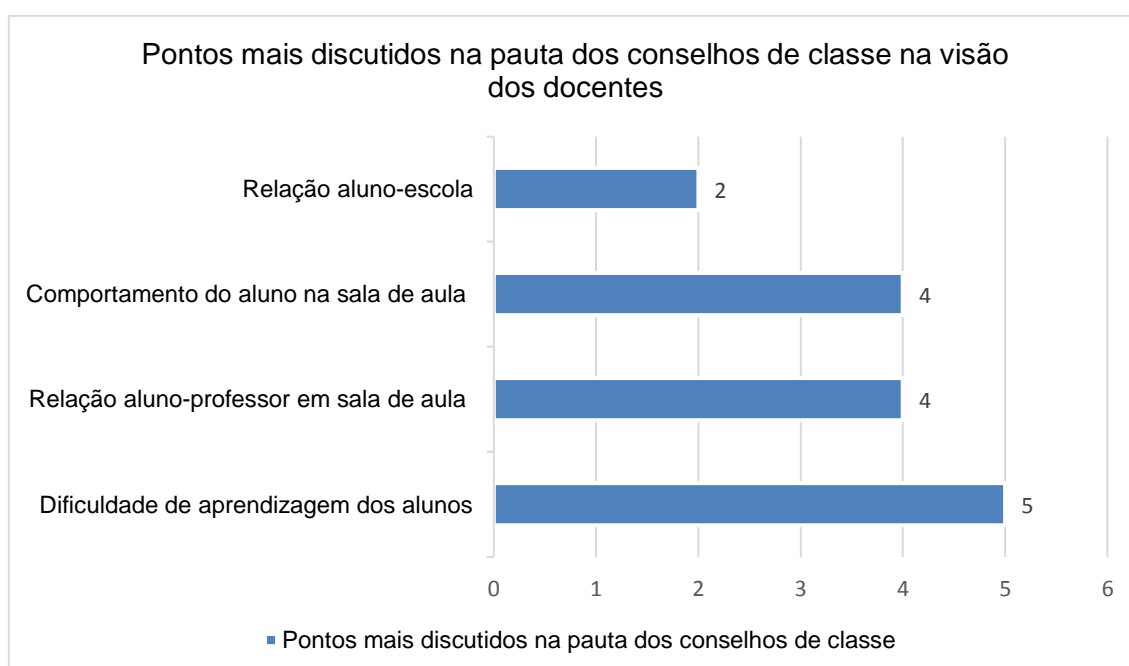
A partir das respostas obtidas e, em especial, a fala do docente 1, observa-se que o aspecto ensino e aprendizagem aparece bem contextualizado nas discussões dos conselhos de classe. Porém, as discussões em torno da Educação Profissional ainda não são bem discutidas pela complexidade dos planos de curso. Isso vem causando dificuldades de avaliação pelos conselhos, o que coloca a necessidade de

aperfeiçoar a discussão em torno dos planos de curso constantes no Projeto Político Pedagógico e da oferta de disciplinas, principalmente as das áreas técnicas, com vistas a sanar fragilidades como a questão do que se ensina e como se aprende, citadas como problemas nas reuniões dos conselhos de classe, das quais o pesquisador teve acesso quando da pesquisa empírica.

A questão 7 buscou compreender qual é ou quais são o(s) ponto(s) mais discutidos na pauta do conselho de classe. Nesta questão, algumas sugestões foram postas: dificuldade de aprendizagem dos alunos; relação aluno-professor em sala de aula; relação aluno-escola; comportamento do aluno na sala de aula ou outros. Solicitando que o entrevistado os citasse, conforme organizados a seguir.

Na percepção dos docentes, os pontos mais recorrentes na pauta dos conselhos de classe são: dificuldade de aprendizagem dos alunos, indicado por 5 (cinco) docentes; comportamento do aluno em sala e relação aluno-professor, com proporção menor, citado por 4 (quatro) dos entrevistados; e relação aluno-escola com menor intensidade, sendo apontado por 2 (dois) entrevistados, conforme o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos docentes.



Fonte: Autoria própria (2017).

Ao se fazer um comparativo entre as respostas dos gestores e dos docentes quanto a essa questão, pode-se inferir que: os pontos de maior incidência nas pautas dos conselhos de classe, na visão dos gestores, são as dificuldades de aprendizagem dos alunos igualmente ao comportamento dos mesmos em sala de aula; enquanto, na percepção dos docentes, trata-se apenas da dificuldade de aprendizagem. Quanto ao ponto de menor incidência nos conselhos de classe, ambas as categorias apontam a relação aluno-escola.

A questão 8 buscava saber se os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário. As opções de respostas eram sim ou não, com opção de comentário.

Relativo a esse questionamento, todos os entrevistados responderam que sim, tendo como justificativa, de modo geral, o fato de que cada conselho de classe se inicia pela leitura da ata do conselho anterior. Isso deixa implícita a retomada dos assuntos que não tenham sido solucionados, mediante os encaminhamentos propostos, como também proporciona uma avaliação do grupo quanto a não solução de algum problema identificado anteriormente e deliberado nos conselhos de classe em suas finalidades.

Em comparação entre as respostas dos gestores, os docentes também percebem essa retomada de assuntos da reunião anterior como fundamental para a continuidade do processo de ação, comungando com Cruz (2015) quando o mesmo afirma que “É necessário que um conselho esteja estruturalmente relacionado com o anterior para que fique configurada a dimensão de processo orgânico de educação”. (CRUZ, 2015, p 11).

Quanto à questão 9, foi perguntado se, na opinião dos docentes, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN *Campus* Caicó são decididas pelos membros do conselho de forma democrática. As opções de respostas eram: sim ou não, solicitando uma justificativa para a resposta.

As respostas a esse questionamento, igualmente às respostas dos gestores, indicaram que sim, já que as decisões são tomadas dentro dos conselhos de classe, e por entenderem que a discussão colegiada traz em si o conceito de democracia, conforme fragmentos retirados dos questionários:

Sim – Todos os participantes podem abordar a questão que julgar necessária (Docente 3, 2017).

Sim – Porque a maioria dos encaminhamentos tem a participação e colaboração dos envolvidos (Docente 4, 2017).

Sim – Todos têm o espaço para expor seu parecer (Docente 6, 2017).

Portanto, a participação da gestão, da ETEP, dos docentes, dos alunos e dos pais nos conselhos de classe no Campus Caicó tem favorecido a discussão e, principalmente, a tomada de decisão de forma colegiada e participativa, dando maior segurança quanto à resolução das questões de ensino e aprendizagem, típicas desse colegiado de gestão participativa.

Essa participação aludida pelos docentes se faz importante a partir da promoção do clima de ética e confiança estabelecido entre os pares, e que se faz necessário para o desenvolvimento de ações direcionadas para a gestão democrática escolar. Segundo Lück (2013)

A confiança e a reciprocidade entre os membros de uma equipe constituem condição essencial para o bom funcionamento de uma unidade social de trabalho, caracterizada a partir do desenvolvimento da ética entre os companheiros de trabalho e do espírito de credibilidade (LÜCK, 2013, p. 92).

Sendo assim, as questões, para serem decididas de forma democrática, precisam estar em consonância com as questões éticas do grupo e passam pela ideia de credibilidade e respeito existente naquele espaço de discussão.

Na questão 10, o docente foi indagado a opinar se considerava que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As opções de respostas eram: sim ou não com espaço para um comentário, caso julgasse pertinente.

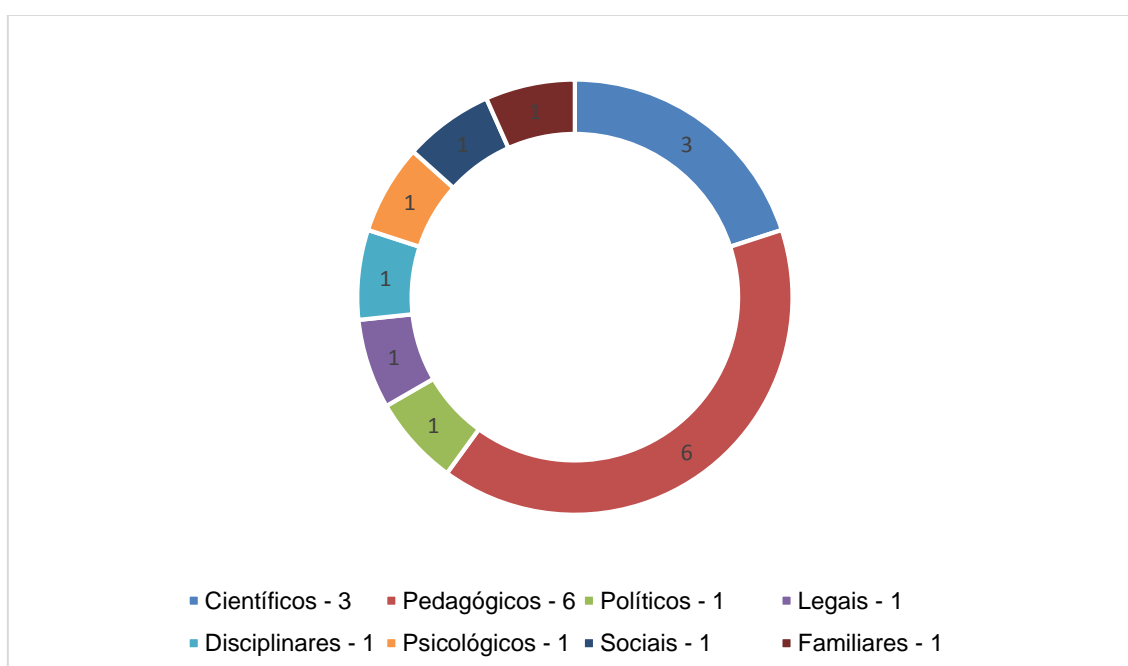
As respostas foram positivas com comentários que indicavam que “as melhorias do processo de ensino e aprendizagem [acontecem] após a devolutiva do conselho para a turma” (Docente, 3, 2017). Também as ações foram relevantes por melhorar “o relacionamento do professor com a turma e na maioria das vezes a mudança de postura dos alunos” (Docente 4, 2017), e por conseguir “resolver dificuldades pontuadas” (Docente 6, 2017).

Assim, nota-se nos comentários que as ações, quando discutidas, encaminhadas e postas em prática pelos membros dos conselhos de classe, adquirem poder de mudanças positivas na relação aluno e escola, aluno e professor e ensino e aprendizagem, e isso tem sido visto a partir da ação dos conselhos de classe do

IFRN/Caicó como um ponto positivo em relação ao andamento do trabalho pedagógico na escola.

Identificar os saberes necessários para a participação nos conselhos de classe foi a proposta da questão 11, que trazia alguns conhecimentos listados: científicos, pedagógicos, políticos ou outros, solicitando um comentário do entrevistado, caso necessário. As respostas aparecem ilustradas no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Saberes necessários para atuação nos conselhos de classe segundo os professores entrevistados.



Fonte: Autoria própria (2017).

O gráfico 3 foi aqui representado em círculo em alusão à levitação dos conhecimentos que precisam circular no espaço dos conselhos de classe.

As respostas apontam para uma compreensão, por parte dos docentes, de que são necessários vários conhecimentos para a realização de um trabalho significativo nos conselhos de classe, aparecendo com maior frequência de respostas o conhecimento pedagógico, entendido como os conhecimentos advindos da formação acadêmica de cada um, como também relacionados à sua prática em sala de aula; e o conhecimento científico como o conhecimento teórico sobre as bases conceituais relativas ao trabalho nos conselhos de classe.

Já os conhecimentos políticos: compreendidos como a ação política de se fazer presente nas discussões e decisões colegiadas; os conhecimentos legais: relativos ao reconhecimento dos mecanismos jurídicos como regimentos, estatutos e normas; os conhecimentos disciplinares: com base no saber disciplinar da escola e do professor na formação do aluno; e os saberes psicológicos, sociais e familiares, neste caso, associados às relações pessoais e interpessoais aparecem como pontos citados, embora em menor frequência, porém, importantes no conjunto que rege esses saberes e que são fundamentais para o desenvolvimento das ações dos conselhos escolares.

Nesse sentido, percebe-se que a ação dialética presente na troca de experiências e saberes se faz importante nos conselhos de classe, uma vez que “aprender ou conhecer é resultado do encontro e confronto de saberes” (BRASIL, 2004, p. 53).

Logo, a confrontação de ideias se faz necessária nos conselhos de classe dando significação à discussão em torno do principal objetivo do referido colegiado em sua ação de conhecer, discutir e decidir sobre as questões de ensino e aprendizagem na escola. Também aparecem outros conhecimentos que, na percepção do docente 2, são essenciais para o bom trabalho nos conselhos, dentre eles os psicológicos, os sociais e os familiares, já que “o conselho de classe envolve um leque de discussões abrangentes em todos os níveis citados anteriormente” (Docente 2, 2017).

A última questão, de número 12, buscou identificar se o docente se considerava um profissional aberto às críticas elencadas pelos alunos e buscava realizar mudanças na sua ação educativa, com opções de sim ou não e espaço para comentários.

As repostas invariavelmente foram que sim, conforme trechos e ponderações a seguir:

SIM – É dever do professor da instituição, assim cumprir suas normas, as quais preveem e orientam para essa dinâmica de relações.

SIM – Mudanças de posturas após as críticas.

SIM – Estou disponível sempre para refletir sobre minha prática para colaborar com a aprendizagem de meus alunos.

SIM – Em algumas ocasiões tais critérios me fizeram rever minha prática pedagógica.

SIM – O professor é um profissional que está em constante (re) construção.

De acordo com os dados levantados, infere-se que os profissionais docentes que participam dos conselhos de classe, do Curso de Informática do *Campus Caicó*, mostram-se abertos e receptivos às críticas elencadas pelos alunos, e buscam, nesse contexto, redimensionar a prática de suas ações, mediante análise.

Sendo assim, consideram importante a reflexão acerca da postura enquanto docentes e que a crítica mediada pela reflexão pode levar ao aperfeiçoamento tanto de si, enquanto profissional, como do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, já que, enquanto profissionais de educação, estão em constante transformação.

4.3.2 Pais/responsáveis e alunos

Enquanto categoria para a realização da pesquisa, o grupo dos pais e alunos que fazem parte dos conselhos de classe analisados foi convidado a responder o mesmo tipo de questionário, contendo oito perguntas entre questões abertas e fechadas.

Atendendo aos instrumentos de autorização que garantem o sigilo dos entrevistados, estes serão aqui identificados como: mãe 1, mãe 2, pai 1, aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4, aluno 5 e aluno 6.

Nesta caracterização, tem-se que, do grupo dos pais, mães ou responsáveis e alunos entrevistados, a faixa etária é de 35 a 41 anos (no caso dos pais) e de 16 a 19 anos (no caso dos alunos). Reforça-se a informação de que os alunos menores de 18 anos tiveram anuência dos pais dos mesmos para participarem da pesquisa.

Dos pais, mães ou responsáveis, a maioria que aceitou o convite para responder ao questionário foi do sexo feminino, enquanto entre os alunos a maioria foi do sexo masculino. Importa ainda saber que os alunos foram convidados por série, estando presentes alunos do 1º ao 4ª ano do Curso Integrado de Informática do *Campus Caicó*.

A partir dessa contextualização, passa-se à análise dos questionários supracitados.

A primeira pergunta buscou saber se o entrevistado conhece ou já leu algum documento do IFRN (Estatuto, Regimento Geral, Projeto Político Pedagógico,

Regimento Interno dos Campi, Plano de Desenvolvimento Institucional), que trata sobre Conselho de Classe. As opções de respostas eram: sim, não e desconheço.

Quanto aos pais, todos afirmaram ter algum conhecimento sobre os documentos que tratam da instituição e funcionamento dos conselhos de classe no IFRN; quanto aos alunos apenas 2 (dois) informaram ter algum conhecimento, enquanto 4 (quatro) afirmaram não conhecer os documentos citados.

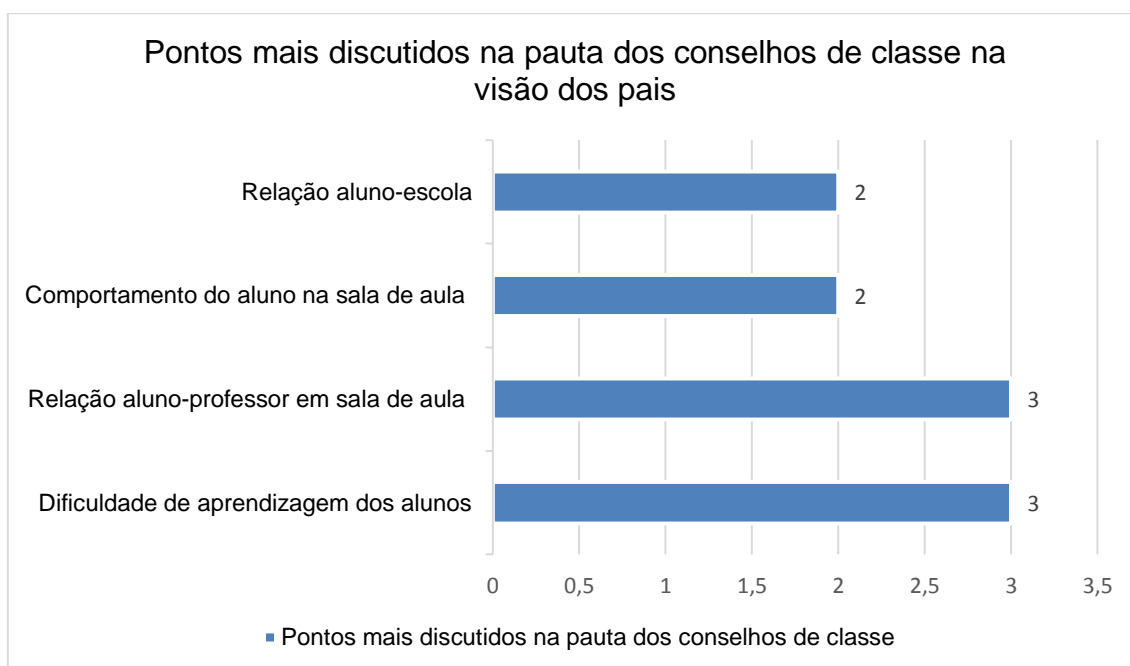
As respostas que apontam para a falta de conhecimento quanto aos documentos norteadores do conselho de classe mostram uma interferência direta na questão da participação efetiva dos membros, já que “Uma das questões centrais para a qualidade da participação é a da capacitação dos conselheiros” (BRASIL, 2004, p. 59).

Nesse contexto formativo, entende-se que, para o conselheiro exercer bem sua função, é fundamental que conheça o significado e a finalidade do conselho, o seu papel enquanto membro do colegiado, a legislação educacional básica, como também o significado da participação, sem os quais saberes sua participação ficará limitada (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, as respostas dos entrevistados demonstraram pouca ou nenhuma formação para a atuação nos conselhos de classe do IFRN/Caicó, estando essa formação mais concentrada na própria vivência das reuniões do conselho quando se ouvem, discutem-se e se decidem questões de ensino e aprendizagem, típicas daqueles espaços colegiados.

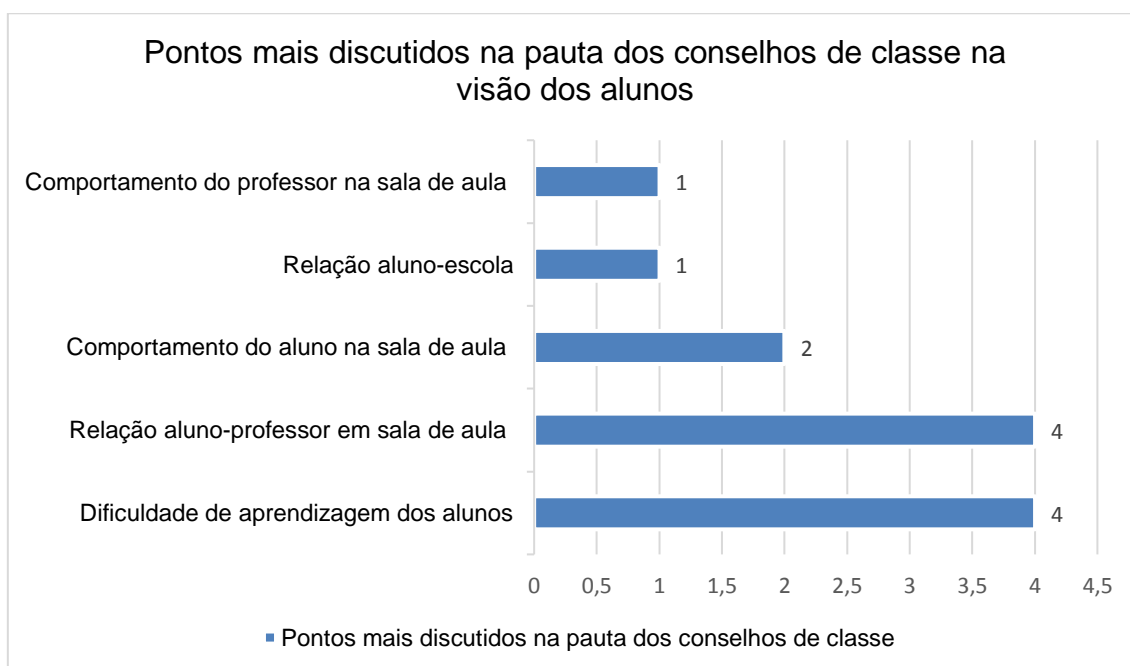
Na segunda pergunta, foi questionado sobre qual ou quais são os pontos mais discutidos na pauta do conselho de classe. A essa pergunta foram dadas algumas opções de respostas como: Dificuldade de aprendizagem dos alunos; relação aluno-professor em sala de aula; relação aluno-escola; comportamento do aluno na sala de aula ou outros.

Gráfico 4 - Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos pais.



Fonte: Autoria própria (2017).

Gráfico 5 - Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos alunos.



Fonte: Autoria própria (2017).

Pelas ponderações feitas, observam-se entendimentos aproximados, mas também diversificados quanto à sequência e à incidência de temas discutidos nos conselhos de classe. Alguns pontos aparecem em consonância nas respostas, tanto dos pais, no gráfico 4, quanto dos alunos, no gráfico 5. Para ambos, a relação aluno-professor em sala de aula e as dificuldades de aprendizagem dos alunos aparecem como principais pontos discutidos nos conselhos de classe, seguido do comportamento do aluno em sala de aula, que também é percebido por ambos como o segundo ponto mais discutido.

Considerando a proporção de pais (três) e de alunos (seis) respondentes, quanto à questão da relação aluno-escola, os pais percebem como um ponto bastante discutido, enquanto os alunos percebem como o ponto menos discutido. Acrescenta-se ainda, segundo a visão do grupo de alunos, um item que não aparece nas respostas pré-definidas, que é a questão do relacionamento dos professores em sala de aula, que, segundo o aluno 1, é um ponto que também aparece com certa frequência nos conselhos de classe do Campus Caicó.

Fazendo um comparativo entre as respostas dos gestores, dos docentes, dos pais e dos alunos, o ponto mais recorrente e discutido na pauta dos conselhos de classe refere-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos, enquanto o que menos é motivo de pauta é a relação aluno-escola.

Inferir-se, portanto, que os conselhos de classe do Campus Caicó têm cumprido com o seu papel, enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem, afirmado nas respostas, quando os conselhos são chamados a resolver os problemas de aprendizagem dos alunos na escola. Compreende-se ainda que, estando a relação aluno-escola como o ponto menos discutido, margina o entendimento de que o IFRN Campus Caicó se apresenta como uma escola que busca, por meio dos processos participativos, desenvolver suas finalidades educacionais com compromisso e seriedade.

A terceira pergunta questionou se os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário, com opções de resposta de sim ou não.

A essa questão todos os respondentes, tanto pais como alunos, informaram que os assuntos tratados no conselho anterior são retomados, corroborando o pensamento e as respostas, tanto dos gestores, como dos docentes. Neste quesito se percebe um alinhamento das respostas quanto ao entendimento de que é essencial

para o bom funcionamento e efetividade dos conselhos de classe que os assuntos discutidos e colocados para resolução por encaminhamentos sejam retomados nos conselhos posteriores e, assim, propiciar uma avaliação, caso necessário, da efetivação da ação proposta.

Como informa Cruz (2015), nos conselhos subsequentes ao primeiro, parte-se para a análise dos casos apontados no conselho anterior, “para verificar até que ponto as ações e atitudes propostas produziram o crescimento desejado ou se ainda persistem necessidades não atendidas” (CRUZ, 2015, p. 39).

Este aspecto positivo à retroalimentação dos conselhos de classe com assuntos tratados anteriormente torna-se presente em todas as respostas, já que toda reunião requer a leitura da ata do conselho anterior, sendo este documento posto em votação para aprovação ou ajustes necessários quanto aos encaminhamentos feitos anteriormente, como descrito nos artigos 24 e 25 do Regimento Geral do IFRN.

Art. 24. Das reuniões de cada colegiado do Instituto são lavradas atas, que após aprovadas, são subscritas pelo presidente, pelos membros presentes e pelo secretário. Parágrafo único. Em caso de retificações feitas à ata, se aprovadas, a sua subscrição é feita no ato da reunião ou na reunião imediatamente posterior. Art. 25. As matérias remanescentes da reunião anterior têm preferência na ordem da composição da pauta subsequente (IFRN, 2010).

Assim, regimentalmente, não se pode dissociar uma reunião do conselho de outra anterior, sendo feita no Campus Caicó seguindo os ditames legais que norteiam essa prática, o que proporciona elementos capazes de aferir a efetividade ou não das ações do conselho em questão.

Na quarta questão, buscou-se saber se, na opinião dos entrevistados, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN/Caicó são decididas pelos membros do conselho de forma democrática. As opções de respostas eram: sim ou não, solicitando uma explicação.

As respostas apontam para uma contradição. Embora todos os respondentes tenham informado que sim, demonstrando concordar que as decisões são realizadas de forma democrática, enquanto a mãe 1 informa que “É aberto espaço para diálogo para todos se posicionarem” (Mãe 1, 2017), o aluno 1 entende que “Na maioria das vezes predomina a opinião do professor e superiores” (Aluno 1, 2017).

Ou seja, embora o aluno 1 concorde que as questões são discutidas por todos, e isso seria entendido por ele como uma discussão democrática, o mesmo assume

que as decisões sobre as questões discutidas tendem a ser consideradas mais pelas ponderações dos professores e gestão.

Esse entendimento por parte do aluno 1 pode ser endossado por Cruz (2015) quando o mesmo coloca que a:

A participação dos alunos representantes no conselho não tem tido força suficiente para promover as transformações necessárias no processo de avaliação nem relativizar o poder dos professores sobre os alunos (CRUZ, 2015, p. 44).

Dessa forma, pensar uma transformação na escola a partir da efetiva avaliação de toda a comunidade escolar necessita da compreensão de que todos os envolvidos nesse processo possam dialogar frente às contradições, com vistas a decisões mais acertadas e consistentes.

Outras falas de alunos corroboram a visão dos pais, como também dos gestores e docentes quanto à decisão de forma participativa e democrática:

SIM – Porque sempre é feita uma votação para decidir de fato o que colocar (Aluno 2, 2017).

SIM – É feito uma avaliação tanto dos alunos quanto dos professores (Aluno 4, 2017).

SIM – Cada membro do conselho de classe tem direito a palavra, e assim expõe pontos de seu interesse (Aluno 5, 2017).

As respostas, no geral, demonstram entendimento da dinâmica dos conselhos de classe do campus Caicó como um espaço dialógico de comunhão, mas também de contradição, sendo este fator necessário para o desenvolvimento de ações norteadoras para a efetividade dos conselhos em questão.

As respostas, embora divergentes até certo ponto, aproximam-se das ponderações de Navarro *et. al.* (2004) quando afirmam que a escola deve constituir um espaço de tempo e vivências democráticas, onde lhe é atribuída a tarefa de favorecer a comunidade escolar, em especial aos estudantes, a compreensão do movimento dialético que impregna as relações do homem na sociedade, constituídas mediante os embates contraditórios de convergências, mas também de divergências, sendo o chão do conselho de classe um espaço propício para tais compreensões.

No quinto questionamento, foi perguntado se os entrevistados consideravam que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo

foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com opções de sim ou não, e espaço para comentários.

O grupo dos pais respondeu positivamente à questão, informando que a dinâmica dos conselhos, o aprimoramento de métodos utilizados pelos professores e demais ações que foram discutidas e encaminhadas nas reuniões dos conselhos, favoreceram positivamente quanto à melhoria do ensino e aprendizagem no Campus Caicó, conforme fragmentos a seguir:

SIM – A dinâmica de atuação dos conselhos de classe permite uma vivência do membro participante como protagonista, um ser ativo no processo de aprendizagem, com criticidade (Mãe 1, 2017).

SIM – Pois os métodos utilizados por muitos professores foram aprimorados e assim facilitam o processo de ensino e aprendizagem (Mãe 2, 2017).

SIM – Todas as ações discutidas nos conselhos de classe contribuem de forma eficaz para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Prova disso é a melhoria nos resultados escolares dos alunos. As dificuldades apresentadas durante os encontros foram somadas com ações pensadas coletivamente pelos membros do conselho, visando a busca da excelência do processo de ensino-aprendizagem (Pai 1, 2017).

Da análise extraída a partir dos questionários dos pais, infere-se que os conselhos de classe do Campus Caicó têm conseguido caminhar rumo à consecução dos seus objetivos quando da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Essa melhoria está associada ao processo de autoavaliação realizado nos conselhos, onde se colocam questões do tipo: como o professor colocou em prática as linhas de ação propostas no bimestre anterior; em que aspectos estão avançando; que inovações na metodologia ou no processo de avaliação conseguiram pôr em prática e quais aspectos metodológicos ainda não se conseguiu avançar, dentre outros (CRUZ, 2015).

Esta interpretação aparece mediada pela objetividade das falas exposta pelos pais ao retratarem que a participação que acontece durante os conselhos tem favorecido melhorias nas relações da sala de aula, e com ênfase na aprendizagem dos alunos.

Quanto às respostas dos alunos, divergências de opiniões foram percebidas. Enquanto 4 (quatro) alunos responderam que sim, 2 (dois) responderam que não. Do grupo que percebeu que as ações dos conselhos têm surtido em melhoria do processo de ensino e aprendizagem, destaca-se:

SIM – O conselho de classe é um dos poucos momentos em que nós alunos, temos o direito de reivindicar da instituição um melhor e mais agradável ensino. Nem tudo é atendido, mas o que é conseguido é considerado lucro ao processo de ensino-aprendizagem (Aluno 5, 2017).

Dos alunos que responderam não perceber melhorias a partir das ações dos conselhos de classe, destacam-se:

NÃO – Porque alguns professores não entendem o lado dos alunos e fazem apenas o que querem, quando é levado o assunto ao conselho de classe, muitas vezes eles fingem que nada disso ocorre (Aluno 2, 2017).

NÃO – Alguns professores não aderiram mudanças (Aluno 6, 2017).

Tal assertiva contraria o entendimento de Cruz (2015) quando este afirma 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 (CRUZ, 2015, p. 35).

Das análises, percebe-se que as visões sobre os conselhos de classe são percebidas com bastante distinção entre os alunos. Enquanto alguns percebem o conselho como um espaço onde os anseios dos alunos são discutidos e atendidos, pelo menos em parte, outros compreendem que existe uma hierarquia de poder que privilegia o professor, não oportunizando que as questões levadas pelos alunos sejam implementadas com satisfatoriedade, já que, segundo o aluno 6, alguns professores não efetivam as mudanças quando encaminhadas pelo conselho, o que reforça a fala do aluno 1, na segunda questão (ilustrada no gráfico 5: Pontos mais discutidos nas pautas dos conselhos de classe na visão dos alunos) quando o mesmo aponta como assunto de pauta o comportamento do professor em sala de aula.

No sexto questionamento, os entrevistados foram indagados quanto à existência de alguma preparação/formação específica para os membros do Conselho de Classe atuarem enquanto membros do colegiado. As opções eram sim ou não e espaço para comentários.

Quanto aos pais, houve unanimidade em afirmar que não existe preparação ou formação para atuarem enquanto conselheiros, conforme falas a seguir:

NÃO – Eu não tive acesso à tal formação ou informação (Mãe 1, 2017).

NÃO – Existe apenas uma votação para a escolha de pais/representantes da turma que é realizada entre os pais/responsáveis e participantes (Mãe 2, 2017).

NÃO – Se existe formações específicas para membros do conselho de classe, eu não participei (Pai 1, 2017).

As afirmativas dos pais quanto à não existência de formação específica reflete uma fragilidade ainda existente na organização dos conselhos de classe do campus Caicó, uma vez que, na perspectiva de fortalecimentos dos conselhos, Wittmann *et al.* (2006) afirmam a necessidade de se pensar espaços formativos na escola, a partir de estudos sistemáticos que promovam a reflexão mediante um processo de formação continuada, com vistas à formação da comunidade escolar para uma efetiva atuação nos conselhos.

Os alunos responderam a partir de compreensões distintas: 3 (três) afirmaram que sim, e 3 (três) afirmaram que não, conforme exemplificações a seguir.

SIM – Um pouco. É feita uma breve reunião explicativa sobre o que ocorre no conselho de classe, e como os membros devem se comportar diante dele (Aluno 2, 2017).

NÃO – A escolha é feita pelos alunos, mas depois disso não há nenhuma preparação para os alunos escolhidos (Aluno 4, 2017).

NÃO – Há apenas uma conversa com as pedagogas para que não fiquemos desnorteados e elenquemos o que será falado no conselho de classe (Aluno 5, 2017).

SIM – Existe uma reunião a qual as pedagogas explicam sobre o conselho e sua importância (Aluno 6, 2017).

Desta feita, conclui-se que a percepção dos alunos aponta para uma carência de formação ou preparação específica para atuação nos conselhos de classe, pois mesmo os alunos que afirmaram haver alguma preparação, a mesma se resumia a uma breve conversa com a ETEP sobre a importância do conselho e da atuação de seus membros, não ficando claro nas falas ser este momento, um momento de formação com detalhamento mais aprofundado sobre a ação dos conselhos de classe, estudo de documentos oficiais, oficinas de formação, dentre outros instrumentos que poderiam fortalecer os conselhos de classe enquanto espaços também de formação política na escola.

Na pergunta de número sete, buscou-se saber se os membros do Conselho de Classe se colocam como corresponsáveis para a realização das ações propostas pelo grupo, com opções de sim ou não, e espaço para comentários.

Todas as respostas, tanto de pais como de alunos, foram positivas, conforme transcrições a seguir:

SIM – Em cada encontro do conselho é esclarecido que todos têm vez e voz para se posicionar diante de todas as questões abordadas (Mãe 1, 2017).

SIM – pois ser membro de um Conselho de Classe não se resume apenas em participar das reuniões; é preciso assumir a responsabilidade de colaborador desse conselho (Pai 1, 2017).

SIM – Os representantes que participam dos conselhos acolhem as ideias e repassam para a turma (Aluno 4, 2017).

SIM – Todos os membros sempre se mostram bastante engajados no processo de melhora em sala de aula (Aluno 5, 2017).

Da perspectiva de participação e co-responsabilização por parte dos membros dos conselhos de classe estudados, ficou visível que há uma compreensão de que para participar dos conselhos é preciso assumir a responsabilidade pela discussão e, sobretudo, pelas decisões tomadas, enquanto colaborador do processo de reflexão e ação quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

A fala do pai 1 aproxima-se da tese defendida por Sordi e Freitas (2013), quando estes colocam a necessidade da responsabilização participativa dos que fazem parte da escola, com vistas à superação dos entraves que atrapalham o desenvolvimento das ações do projeto educacional escolar.

Sendo assim, trazer para os conselhos de classe a responsabilidade participativa faz do colegiado um espaço de vivacidade que o distingue das relações históricas dos conselhos de escola, como espaços reservados para assinatura de atas ou confirmação das falas dos gestores, tornando-o um lugar onde se faz presente o sentido mais forte da prática democrática e da experimentação de formas não autoritárias de exercício de poder, que oportuniza os cidadãos, que daquele grupo fazem parte, intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

E, na última pergunta, de número oito, indagou-se se, enquanto pai, mãe, responsável ou estudante, os entrevistados se consideravam abertos às críticas

elencadas pelos membros do conselho e buscavam realizar mudanças na sua ação educativa perante os conselhos de classe.

Novamente, e não diferente do grupo dos gestores e dos professores, os pais e alunos se dizem abertos e receptivos às críticas.

Dessa forma, a mãe 1 traz que é a partir das experiências trocadas nos conselhos de classe que o aprendizado se constrói naquele espaço. Portanto, encontra-se receptiva a possíveis críticas, “pois acredito que toda experiência é válida e traz consigo algum aprendizado” (Mãe 1, 2017).

Percebendo a possibilidade de mudança na prática enquanto sujeito pertencente aos conselhos de classe, o aluno 5 entende que “para que as ações sejam efetivas e o processo de ensino e aprendizagem seja melhorado, as mudanças são necessárias, [pois] quem não colabora, não ajuda nas transformações” (Aluno 5, 2017).

Assim, as indagações dirigidas aos pais e aos alunos representaram o fechamento da pesquisa empírica de ouvir os sujeitos envolvidos nos processos participativos dos conselhos de classe do Curso de Informática do Campus Caicó, deixando para análise, elementos importantes, juntamente aos questionários dirigidos aos gestores e docentes, para compreender a dinâmica de funcionamento deste espaço já consolidado na cultura institucional do referido Campus, como um espaço agregador de conhecimento e ação prática para a resolução de conflitos individuais e coletivos quanto aos processos de ensino e aprendizagem que influem na qualidade do ensino praticado pela instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica em autores que sustentam as análises em torno da temática educação profissional, participação colegiada e gestão democrática, bem como a pesquisa empírica realizada durante o estudo, possibilitaram a compreensão de que a experiência colegiada dos conselhos de classe do IFRN/Caicó, especialmente nos cursos de Informática do Ensino Médio Integrado, caminha rumo à efetiva participação dos sujeitos que formam a comunidade escolar, quanto à problemática relativa aos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Da teoria discutida no trabalho apontamentos em direção ao aspecto da participação intrinsecamente ligada à condição de superação da fragilidade historicamente construída em torno da gestão democrática nas instituições de ensino no Brasil, se faz presente nos discursos construídos pelos autores.

Importantes nomes como Lück (2013), Gadotti (2014) e Richter (2008), dentre outras, ao trazerem a perspectiva da efetivação da gestão democrática mediada pela participação, apontam para a possibilidade de melhoria na educação a partir da visão do conselho de classe como um espaço dialógico da escola, caracterizado pelo trabalho interdisciplinar que propicia a discussão da dinâmica da sala de aula como meio articulador para as mudanças necessárias para o cumprimento dos objetivos educacionais baseados na participação da comunidade escolar.

Nesse contexto pensar a participação através do engajamento dos sujeitos nas ações colegiadas trazendo ideias, opiniões e analisando interativamente as questões típicas de ensino e aprendizagem na escola, traz a discussão da gestão democrática para próximo da prática da participação, direcionando para a efetivação as ações e decisões tomadas coletivamente.

A compreensão sobre os aspectos práticos existentes no conselho de classe do IFRN/Caicó, parte da visão sistematizada das entrevistas e questionários que trouxeram elementos para se compreender como a participação dos sujeitos que compõem os conselhos de classe, logo, a comunidade escolar, tem sido decisiva para a construção de um espaço dialógico de reflexão e ação colegiada.

Dessa forma, não se podem negar os importantes avanços em direção à concepção de gestão democrática, trazida pelos documentos institucionais do IFRN, já que a prática dos conselhos de classe da referida instituição caminha para a materialização de uma possível conquista emancipatória, tanto dos sujeitos como dos

conselhos, propiciada pela discussão e pela tomada de decisão partilhada e orientada pelos documentos que regem o referido colegiado.

Quando feitas comparações entre o que está institucionalizado nos documentos oficiais, as referências utilizadas e os resultados da pesquisa de campo, é possível inferir resultados que, se por um lado distancia a teoria da prática, por outro, e em maior grau, aproxima-os.

Dessas observações e constatações, as aproximações se destacam pela seriedade na qual é tratada a questão dos conselhos de classe do IFRN/Caicó, como também a busca por um constante aperfeiçoamento das reuniões que são sempre pautadas na legislação que rege a instituição seguindo os ditames regimentais e manutenção de uma agenda anual para as reuniões. Nesse espaço, percebe-se o compromisso dos que fazem o referido colegiado quanto às discussões, encaminhamento e ações propiciados pela participação colegiada.

Os distanciamentos estão mais concentrados na forma como a realização dos conselhos é interpretada naquele espaço, uma vez que são realizados individualmente por turma, oportunizando o maior aproveitamento das questões trazidas à discussão e que necessitam de uma decisão mais acertada.

Também se torna visível que a busca pela resolução de conflitos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem proporciona certa autonomia na medida em que é trabalhada a participação constante dos sujeitos mediada pela discussão e pelos encaminhamentos emanados dos conselhos de classe.

Desse conjunto de percepções, a participação da gestão, da ETEP, dos docentes e dos alunos aparece como importante mecanismo de promoção dos objetivos dos conselhos de classe, ficando a participação dos pais restrita, segundo a pesquisa, motivada pela baixa participação dos mesmos nas reuniões.

Assim, sendo percebidos como espaço já delimitado na cultura institucional do IFRN/Caicó, os conselhos de classe buscam na discussão colegiada sanar os problemas mais recorrentes nas pautas de reuniões, implementando os encaminhamentos sugeridos com vistas à melhoria do ensino praticado na instituição.

Porém, a efetivação por completo desse espaço formativo, por onde circulam saberes científicos, pedagógicos, legais e políticos, requer uma melhor preparação dos participantes, principalmente pais e alunos, para, assim, promover efetivamente a gestão democrática escolar, e nesse sentido, o Campus Caicó ainda não efetiva uma agenda de capacitação que dê conta de atender às demandas formativas quanto

à função de participante dos conselhos de classe, haja vista não ter sido identificada uma formação continuada nesse sentido.

De forma geral, os resultados apontam para um conselho de classe vivo no IFRN/Caicó, que tem na institucionalização da sua prática um diferencial mediado pela participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem, típicos dos conselhos de classe, e na gestão sistematizada das ações em torno da efetivação das mudanças originadas das discussões realizadas nos conselhos com a participação de todos os segmentos.

Por fim, foram percebidas as inúmeras possibilidades de análise deste objeto de estudo nesta pesquisa, que não pretende dar conta de toda a temática, servindo como subsídio às novas pesquisas e interpretações diversificadas. Todavia, pretende-se que esta seja base para futuros estudos, comparações e interpretações sobre o objeto de estudo aqui analisado.

Importa ainda comparar esta pesquisa com a produção acadêmica sobre conselho de classe no Brasil¹² realizada, o que mostra as particularidades deste estudo quando se compara às pesquisas anteriores, em dissertações de mestrado, que focaram em questões como: Conselho de Classe compreendido como fenômeno social decorrente das práticas pedagógicas; como a avaliação do currículo praticada pela escola é assumida no Conselho de Classe a partir do currículo prescrito; e como a aprendizagem da democracia é representada nas práticas escolares envolvendo o conselho de classe.

Dessa comparação tem-se que a inovação deste estudo, ao buscar compreender a experiência do conselho de classe do IFRN/Caicó, parte da premissa de que a participação dos membros do referido colegiado precisa ser entendida com responsabilidade e engajamento, tendo na base regimental e na prática realizada contextos significativos que colocam o sujeito no centro dos acontecimentos que direcionam os processos de ensino e aprendizagem rumo à sua realização dos objetivos educacionais da instituição, conferindo originalidade e legitimidade a esta pesquisa.

¹² Conforme nota de rodapé 1

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

AZEVEDO, M. A. de; SILVA, L. L. S.; CARNEIRO, M. T.; UCHOA, A. M. C. **Ensaio sobre a avaliação de políticas públicas em educação**: limites e horizontes. In: V Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, Programas Projetos Sociais e III Seminário Internacional sobre Avaliação. Recife: Editora universitária da UFPE, 2014. v. 1. p. 184-203. Disponível em: <<http://www.arcus-ufpe.com/semeap5/semeap5tr.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB. 2004. (Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares, Caderno 3).

BRASIL. Ministério da Educação. **Grandes educadores**. Lev Vygotsky. TV escola o canal da educação. Atta Mídia e Educação, 2010.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pp.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BREGAGNOLI, M.; SILVA, G. J.; SOARES, J. M. A educação profissional frente à democratização da educação no Brasil Contemporâneo. In: SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. (Orgs.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. D. de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 14-32.

CARIA, T. H. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do saber profissionais. In: Leonor Torres & José Palhares (org.). **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014. pp.39-64. Disponível em: <http://www.academia.edu/10083310/O_uso_do_m%C3%A9todo_etnogr%C3%A1fico_no_estudo_do_trabalho_e_do_saber_profissionais>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CELIBERTI, L. Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.). 2005. **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, 2005. p. 51-58.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**. v.44, n.154, p.912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

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

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, M. A da S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

FERREIRA, A. L. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRRN, 2004.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 6). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GUIMARÃES, M; SILVA, M. C. M. da. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, É. L. G. T.; PAIVA, G. L.; GARCIA, L. T. S. Avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica da diretoria de gestão e tecnologia da informação do campus Natal-Central do IFRN: desafios e perspectivas. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6. Disponível em: <file:///D:/Downloads/4372-13750-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral** – Aprovado pela Resolução nº 15/2010 – CONSUP/IFRN, de 29/10/2010 – Natal/RN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto**. Natal/RN, 31/08/2009. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Natal/RN, outubro de 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Campi** – Aprovado pela Resolução nº 17/2011 – CONSUP/IFRN, de 01/07/2011 – Natal/RN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012 – Natal/RN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. da S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07**. Maio/Junho, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

LOPES, R. M. G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, R. R. **A formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN – CNAT**. Natal. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: _____. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: _____ (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. **Politecnicia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. 35ª Reunião Anual da ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas/PE.
Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnicia-e-formac3a7c3a3o-integrada.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MORAIS, P. S. de. A participação com possibilidade de democratização da gestão escolar. In: SOUZA FILHO, M. (Org.). **Compartilhar memórias, interligar saberes**: reflexões sobre linguagens, identidades e práticas educacionais. Natal: Editora do IFRN, 2012. p. 171-186.

MOTA, M. Compreendendo o processo de desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In: MORAL, E.; VERCELLI,

L. (Org.). **Psicologia da educação: múltiplas abordagens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NAVARRO, I. P. et al. **Conselho Escolar e aprendizado na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares, Caderno 2).

_____. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4)

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 30 de jun. 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PENIN, S. T. de S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 33-52.

PEREIRA JUNIOR, J. N. A; RODRIGUES, M. do S. de S. Políticas de educação profissional no Brasil no contexto de crise do capitalismo global. **Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes de docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, A. M. S; BARRETO, K. M. F; SANTIAGO, L. B. de M. Conselhos escolares na perspectiva da qualificação do colegiado: conteúdos estratégicos. In: VASCONCELOS, F. H. L. et al. (org.). **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PIZOLI, R. de C. **A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343_1498.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07**. Maio/Junho, 2006.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Conceitos básicos sobre trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Ana Keila de Barros (Org.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

RIBEIRO, J. A. R.; GRABOWSKI, G. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RICHTER, C. da S. **Conselho de classe: um momento de reflexão das práticas avaliativas**. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

ROCHA, A. D. C. da. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. (Coleção Educação Prática).

SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SENA NETO, B. G. de; TAVARES, A. M. B do N.; SILVA, L. L. S. A produção do conhecimento sobre conselho de classe nos programas de pós-graduação do Brasil: 2012 – 2015. **Anais III CONEDU**. V. 1, 2016, ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 04 maio 2018.

SENA NETO, B. G. de; TAVARES, A. M. B do N.; CUNHA, M. J. da. Os desafios da implantação do PROEJA: o caso do IFRN. **Anais III CONEDU**. V. 1, 2016, ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 04 maio 2018.

SILVA, L. M; BAROS JUNIOR, B. L; LATORRE, A. S. L. O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF Sertão, Campus Petrolina. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 02. p. 87-97. Disponível em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo2>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SILVA, L. L. S; AZEVEDO, M. A. de. **Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras**. Natal/RN, Holos, v. 2, ano 28, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

SILVA, L. L. S; SOUZA, F. C. S. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05, Julho/2016 UERN, Mossoró, RN. Entrevista concedida em 11 jul. 2016.

SORDI, M. R. L; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**. Dossiê: Avaliação da Educação Básica. Brasília, v. 7, n. 12, jan/jun. 2013.

SOUZA JUNIOR, J. de. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAÚJO, R. M. de L; RODRIGUES, D. S. (Org.) **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TOSCANO, G. da S. **Extensão universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

VARGAS, A. C. L. **A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de formação para a classe trabalhadora**. Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

WACHOWICZ L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n.3, p. 171-181, jan./jun. 2001.

WITTMANN, L. C. et al. **Conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 6)

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; CAPES: UAB, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DO IFRN CAMPUS CAICÓ NA PESQUISA

Eu, BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO, estou desenvolvendo a pesquisa cujo título provisório é: **A EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS DE CLASSE DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN/CAICÓ: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA?**, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, e para tanto, solicito autorização e sua anuência para desenvolver a pesquisa junto aos diretores, coordenação pedagógica, professores, estudantes e pais que participam dos conselhos de classe do curso de informática do IFRN *Campus Caicó*.

Outrossim, o pesquisador assume os seguintes compromissos:

- Utilizar as informações obtidas no âmbito da pesquisa, exclusivamente, para os fins a que se destinam.
- Preservar integralmente o anonimato dos sujeitos que participarão da pesquisa.
- Fazer a devolutiva dos resultados dessa pesquisa, à toda comunidade acadêmica na ocasião de defesa da dissertação, a ser publicada em site oficial do IFRN.

Caicó/RN, ____ de _____ de 2017.

Diretor Geral do IFRN *Campus Caicó*

Bernardino Galdino de Sena Neto
Pesquisador

Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Orientadora

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Caicó/RN, _____ de _____ de 2017.

Caro participante

Apresento-me como mestrando do Programa de Pós-graduação em educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, responsável pela pesquisa, cujo título provisório é: **A EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS DE CLASSE DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN/CAICÓ: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA?**. A referida pesquisa tem por **objetivo geral**, analisar a experiência dos conselhos de classe como mecanismo de participação no IFRN campus Caicó, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional, no período de 2012 a 2016, percebendo seu movimento em direção à concepção de gestão democrática informada pelo IFRN nos documentos oficiais.

Tendo em vista o perfil definido para os participantes desta pesquisa, o incluímos na amostra dos sujeitos a serem ouvidos. Nesse sentido, pedimos que responda o **questionário** (no caso do estudante, pai/mãe ou responsável e professor) que participam dos conselhos de classe do curso de informática e **participe da entrevista** (no caso dos diretores e equipe técnico pedagógica) para contribuir com essa pesquisa.

Desde já agradecemos a sua contribuição e contamos com sua presença, conforme segue:

DATA: ____/____/____.

LOCAL: _____.

HORA: ____:____.

Bernardino Galdino de Sena Neto
Pesquisador

Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Orientadora

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(GESTORES E PROFESSORES)**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, cujo título provisório é: **“A EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS DE CLASSE DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN/CAICÓ: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA?”**, desenvolvida pelo pesquisador Bernardino Galdino de Sena Neto, com a anuência do Diretor Geral do IFRN *Campus Caicó*.

A pesquisa parte do pressuposto de que a gestão democrática preconizada nos documentos oficiais, na prática, nem sempre se desenvolve de forma efetiva, principalmente com relação ao quesito participação nas decisões políticas, no âmbito dos sistemas de ensino.

Desta feita, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar a experiência dos conselhos de classe como mecanismo de participação no IFRN campus Caicó, destacando as dimensões da participação, do ensino e da aprendizagem na modalidade de Educação Profissional, no período de 2012 a 2016, percebendo seu movimento em direção à concepção de gestão democrática informada pelo IFRN/Caicó nos documentos oficiais. Para essa investigação, será feita entrevista com diretores e equipe técnico pedagógica do IFRN *Campus Caicó* e aplicação de questionários aos estudantes, pai/mãe ou responsável e professores que participam dos conselhos de classe do curso de informática.

Os dados obtidos serão utilizados pelo pesquisador, exclusivamente para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e dos nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco aos sujeitos e, com ela, se espera contribuir para a melhoria da ação educacional da Instituição, uma vez que há pouca produção no meio acadêmico sobre o objeto de estudo.

Não há previsão de nenhum tipo de indenização.

Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, mediante assinatura abaixo.

Nome legível

Data: ____/____/_____.

assinatura – matrícula:

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E ALUNOS)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, cujo título provisório é: **“CONSELHOS DE CLASSE E SEUS MOVIMENTOS EM DIREÇÃO DA PARTICIPAÇÃO, DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”**, desenvolvida pelo pesquisador Bernardino Galdino de Sena Neto, com a anuência do Diretor Geral do IFRN *Campus Caicó*.

A pesquisa parte do pressuposto de que a gestão democrática preconizada nos documentos oficiais, na prática, nem sempre se desenvolve de forma efetiva, principalmente com relação ao quesito participação nas decisões políticas, no âmbito dos sistemas de ensino.

Desta feita, o **objetivo geral** dessa pesquisa é analisar a experiência dos conselhos de classe como mecanismo de participação no IFRN *Campus Caicó*, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional, no período de 2012 a 2016, percebendo seu movimento em direção à concepção de gestão democrática informada pelo IFRN nos documentos oficiais. Para essa investigação, será feita entrevista com diretores e equipe pedagógica do IFRN *Campus Caicó* e aplicação de questionários aos estudantes, pai/mãe ou responsável e professores que participam dos conselhos de classe do curso de informática.

Os dados obtidos serão utilizados pelo pesquisador, exclusivamente para fins acadêmicos. Será mantido o sigilo das informações obtidas e dos nomes dos participantes envolvidos. Esclarece-se, ainda, que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco aos sujeitos e, com ela, se espera contribuir para a melhoria da ação educacional da Instituição, uma vez que há pouca produção no meio acadêmico sobre o objeto de estudo.

Não há previsão de nenhum tipo de indenização.

Diante do que foi pontuado e esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura abaixo.

Nº	NOME	ASSINATURA	DATA DA APLICAÇÃO

1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Nº	DISCENTE	ASSINATURA	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL	DATA DA APLICAÇÃO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO (DIREÇÃO GERAL, DIRETORIA ACADÊMICA E ETEP)

CARACTERIZAÇÃO

Direção Geral () Direção Acadêmica () Equipe Técnico-pedagógica/ETEP ()
 Idade: _____
 Tempo de serviço no IFRN: _____
 Tempo de serviço (em anos) na diretoria (direção/ coordenação / ETEP): _____
 Escolaridade (especificar): _____
 Pós-graduação (especificar): _____

EXPERIÊNCIA DE GESTÃO

- 1) Considerando o prescrito nos documentos institucionais do IFRN (Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno dos Campi, PPP e PDI) sobre gestão democrática e o formato de Conselho de Classe adotado no IFRN campus Caicó, na sua percepção, quais as aproximações e distanciamentos encontrados?
- 2) De que forma a prática dos conselhos de classe o IFRN campus Caicó, busca a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem, e como essa prática se aperfeiçoa na medida em que se efetivam os encaminhamentos?
- 3) Você percebe autonomia, participação, emancipação e reflexão por parte dos membros do Conselho de Classe nas discussões e ações que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem na oferta de Educação Profissional do ensino médio integrado do IFRN campus Caicó? Justifique.
- 4) Como você avalia a participação de cada membro do conselho de classe no IFRN campus Caicó.
 - a) Diretor Acadêmico
 - b) Equipe Técnico Pedagógica/ETEP
 - c) Docente
 - d) Discente
 - e) Pais
- 5) Qual o espaço do Conselho de Classe na cultura institucional do IFRN/Caicó? (Conjunto de valores, crenças e princípios que guiam uma organização)
- 6) Enquanto membro do Conselho de Classe, como você avalia, considerando a organização e a dinâmica do Conselho de classe do IFRN campus Caicó na perspectiva da gestão democrática, os aspectos de:
 - a) Ensino
 - b) Aprendizagem
 - c) Educação Profissional
- 7) Qual(is) o(s) ponto(s) mais discutidos na pauta do conselho de classe?

- Dificuldade de aprendizagem dos alunos
- Relação aluno-professor em sala de aula
- Relação aluno-escola
- Comportamento do aluno na sala de aula
- Outros. Qual (is) _____

8) Os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe, são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário?

- Sim
- Não

Comente: _____

9) Na sua opinião, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN/Caicó são decididas pelos membros do conselho de forma democrática?

- Sim
- Não

Por quê? _____

10) Você considera que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem?

- Sim
- Não

Comente _____

11) Na sua opinião que saberes são necessários para a participação nos conselhos de classe?

- Científicos
- Pedagógicos
- Políticos
- outros

Comente _____

12) Enquanto gestor/ETEP você se considera aberto às críticas elencadas pelos membros do conselho e busca realizar mudanças na sua ação educativa?

- sim
- Não

Comente _____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

CARACTERIZAÇÃO

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Escolaridade (especificar): _____

Pós-graduação (especificar): _____

- 1) Considerando o prescrito nos documentos institucionais do IFRN (Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno dos Campi, PPP e PDI) sobre gestão democrática e o formato de Conselho de Classe adotado no IFRN campus Caicó, na sua percepção, quais as aproximações e distanciamentos encontrados?
- 2) De que forma a prática dos conselhos de classe o IFRN campus Caicó, busca a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem, e como essa prática se aperfeiçoa na medida em que se efetivam os encaminhamentos?
- 3) Você percebe autonomia, participação, emancipação e reflexão por parte dos membros do Conselho de Classe nas discussões e ações que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem na oferta de Educação Profissional do ensino médio integrado do IFRN campus Caicó? Justifique.
- 4) Como você avalia a participação de cada membro do conselho de classe no IFRN campus Caicó.
 - a) Diretor Acadêmico
 - b) Equipe Técnico Pedagógica/ETEP
 - c) Docente
 - d) Discente
 - e) Pais
- 5) Qual o espaço do Conselho de Classe na cultura institucional do IFRN/Caicó? (Conjunto de valores, crenças e princípios que guiam uma organização)
- 6) Enquanto membro do Conselho de Classe, como você avalia, considerando a organização e a dinâmica do Conselho de classe do IFRN campus Caicó na perspectiva da gestão democrática, os aspectos de:
 - a) Ensino
 - b) Aprendizagem
 - c) Educação Profissional
- 7) Qual(is) o(s) ponto(s) mais discutidos na pauta do conselho de classe?
 - () Dificuldade de aprendizagem dos alunos
 - () Relação aluno-professor em sala de aula
 - () Relação aluno-escola
 - () Comportamento do aluno na sala de aula
 - () Outros. Qual (is) _____

- 8) Os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe, são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário?
() Sim
() Não
Comente: _____
- 9) Na sua opinião, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN/Caicó são decididas pelos membros do conselho de forma democrática?
() Sim
() Não
Por quê? _____
- 10) Você considera que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem?
() Sim
() Não
Comente _____
- 11) Na sua opinião que saberes são necessários para a participação nos conselhos de classe?
() Científicos
() Pedagógicos
() Políticos
() outros
Comente _____
- 12) Você se considera um profissional aberto às críticas elencadas pelos alunos e busca realizar mudanças na sua prática educativa?
() sim
() não
Comente _____

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS E PAIS

CARACTERIZAÇÃO

Aluno: () Pai/mãe/responsável: () Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

- 1) Você conhece ou já leu algum documento do IFRN (Estatuto, Regimento Geral, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno dos Campi, Plano de Desenvolvimento Institucional), que trata sobre Conselho de Classe?
 Sim
 Não
 Desconheço

- 2) Qual(is) o(s) ponto(s) mais discutidos na pauta do conselho de classe?
 Dificuldade de aprendizagem dos alunos
 Relação aluno-professor em sala de aula
 Relação aluno-escola
 Comportamento do aluno na sala de aula
 Outros. Qual (is) _____

- 3) Os assuntos tratados nas reuniões no Conselho de Classe, são retomados nos conselhos subsequentes, quando necessário?
 Sim
 Não

- 4) Na sua opinião, as questões discutidas no Conselho de Classe do IFRN/Caicó são decididas pelos membros do conselho de forma democrática?
 Sim
 Não
 Por quê? _____

- 5) Você considera que as ações discutidas nos conselhos de classe e realizadas durante o ano letivo foram relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem?
 Sim
 Não
 Comente

- 6) Existe alguma preparação/formação específica para os membros do Conselho de Classe atuarem enquanto membros do colegiado?
 Sim
 Não

Comente:

- 7) Os membros do Conselho de Classe se colocam como corresponsáveis para a realização das ações propostas pelo grupo?

() Sim

() Não

Comente:

- 8) Enquanto pai/estudante você se considera aberto às críticas elencadas pelos membros do conselho e busca realizar mudanças na sua ação educativa?

() sim

() não

Comente:

Foto 5 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).

Foto 6 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).

Foto 7 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2017



Fonte: Autoria própria (2016).

Foto 8 - Reunião do Conselho de Classe de Informática – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).