INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CLEPSON DE OLIVEIRA BRITO MORAIS

CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA INOVAÇÃO E DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA AO PROTAGONISMO DEMOCRÁTICO

MOSSORÓ
2026

CLEPSON DE OLIVEIRA BRITO MORAIS

CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA INOVAÇÃO E DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA AO PROTAGONISMO DEMOCRÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Linha de Pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT, em cumprimento às exigências legais como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Edneide da Conceição Bezerra

MOSSORÓ
2026

Morais, Clepson de Oliveira Brito.
M828 Conselho de classe como espaço de formação humana integral na educação profissional e tecnológica : da inovação e da aplicação metodológica ao protagonismo democrático / Clepson de Oliveira Brito Morais. – 2026.
146 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2026.
Orientadora: Dra. Edneide da Conceição Bezerra.

1. Conselho de classe. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Ensino médio. I. Título.

SIBi/IFRN CDU 37.014.621:377

Sistema Integrado de Bibliotecas
Elaborada pela Bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva - CRB15/758

CLEPSON DE OLIVEIRA BRITO MORAIS

CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA INOVAÇÃO E DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA AO PROTAGONISMO DEMOCRÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Linha de Pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT, em cumprimento às exigências legais como requisito para obtenção do título de Mestre.

Dissertação aprovada em 01/04/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
EDNEIDE DA CONCEICAO BEZERRA
Data: 25/05/2026 13:35:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Edneide da Conceição Bezerra, Dra – Orientadora (Presidente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Demóstenes Dantas Vieira

Demóstenes Dantas Vieira, Dr. – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

gov.br Documento assinado digitalmente
LENINA LOPES SOARES SILVA
Data: 25/05/2026 17:49:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

gov.br Documento assinado digitalmente
BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO
Data: 25/05/2026 13:24:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto, Dr. – Examinador Externo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO
Data: 20/05/2026 14:42:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Marcio Adriano de Azevedo , Dr. – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ao meu filho
Théo da Silva Brito

AGRADECIMENTO

À professora Dra. Edneide da Conceição Bezerra, por todo o cuidado, zelo, paciência e incentivo que me foi dado ao longo dessa pesquisa. Sua contribuição intelectual, sugestões e palavras motivadoras foram inestimáveis na condução das etapas de pesquisa e da escrita dessa dissertação. Sou profundamente grato por sua ousadia de escolher orientar um completo desconhecido, há anos distante da academia e cujas ideias iniciais da pesquisa eram apenas esboços turvos.

Ao professor Dr. Demóstenes Dantas Vieira, muito digno Coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e professor de Metodologia da Pesquisa, por seu comprometimento com o programa e cuidado e respeito para com os alunos. Sua paixão pela Educação Profissional e Tecnológica é inspiradora e a sua condução da disciplina foi fundamental para a clareza epistemológica necessária à definição de meu tema e construção do projeto de pesquisa que resultou nesse trabalho. Por isso deixo a minha gratidão.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Monsenhor Honório, por todo suporte e incentivo. Sem dúvidas o estímulo de vocês me motivou a ingressar nesse programa de mestrado e a rede de apoio me proporcionou as condições de cursar e produzir esse trabalho. De modo particular agradeço ao meu vice gestor, o professor Me. Cleber Luiz de Souza Lima, e à professora Raquel do Nascimento Barbosa, por todo incentivo e encorajamento, pelas sugestões e opiniões acerca das minhas produções nessa trajetória. Meu muito obrigado a vocês!

Aos professores e alunos da Escola Estadual Monsenhor Honório, por aceitarem contribuir e participar da minha pesquisa. Sou grato a vocês por essa disponibilidade.

De modo especial, à minha família – Edijânia Morais da Silva Brito (minha amada esposa) e Théo da Silva Brito (meu filho fantástico) –, por toda a paciência e compreensão pela atenção que tive de lhes negar para poder produzir, pelo distanciamento exigido para as leituras, pelos aborrecimentos provocados pelo estresse e cansaço. Amo profundamente vocês e saibam que muito sofri quando vocês pediam a minha presença e não podia lhes dar. Tudo faço por vocês! Essa conquista também é de vocês.

Aos meus pais, Inácio e Maria Auxiliadora, que não completaram primário, mas me educaram para chegar aonde cheguei.

Por fim, à Deus, a quem toda honra, glória e louvor devem ser dadas. Soli Deo gloria!

“Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo...”

Antonio Gramsci (1982)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), inserida na Linha de Pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT. A investigação objetivou avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da formação humana integral. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir a formação humana integral no contexto da EPT de nível médio; (b) compreender o papel do Conselho de Classe nesse contexto; e (c) desenvolver e avaliar um Caderno Metodológico destinado a orientar o funcionamento desses colegiados, tendo a formação humana integral como eixo estruturante. A fundamentação teórica pautou-se em uma revisão de literatura sobre os conceitos de Formação Humana Integral e o papel do Conselho de Classe na modalidade técnica integrada, ancorando-se em autores como Frigotto (2001, 2009), Saviani (2003, 2007), Aliança (2021), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2012, 2017), Libâneo (2017), Debatin (2002), Dalben (1992, 1996) e Sena Neto e Tavares (2022). Metodologicamente, adotou-se a Pesquisa-Ação, em diálogo com a perspectiva político-social de Thiollent (2011), utilizando uma abordagem qualitativa fundada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A coleta de dados foi viabilizada pela triangulação de fontes, incluindo análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, tendo como lócus a Escola Estadual Monsenhor no município de Pendências, Rio Grande do Norte, sendo realizada no período de 2024 e 2025. Os resultados do diagnóstico revelaram que, embora o Conselho de Classe esteja institucionalizado na escola, sua prática ainda é fortemente marcada por um caráter burocrático, funcionalista e focado em avaliações classificatórias e quantitativos que pouco contribuem para a emancipação do educando. Identificou-se a necessidade de ressignificar este espaço para que atue como instância de gestão democrática e articulação curricular ao deslocar o foco do julgamento discente para a análise dos processos de ensino. Evidenciou-se, ainda, que o necessário fortalecimento da participação discente e o incentivo à autoavaliação docente são elementos primordiais para que o Conselho de Classe se consolide como um território de protagonismo democrático e efetiva formação humana integral. Por fim, os resultados demonstram que a aplicação do Caderno Metodológico se mostrou capaz de ressignificar esses colegiados enquanto instâncias de reflexão coletiva e articulação pedagógica, demonstrando potencial para reorientar o funcionamento do colegiado rumo a uma práxis educativa emancipatória, embora seja apontado que contradições ou resistências estruturais à implementação da proposta podem ser elementos limitadores. Nesse sentido, as conclusões apontam que o produto educacional cumpre sua função de intervenção social ao oferecer subsídios teóricos e práticos que alinham o Conselho de Classe aos princípios da politecnia e da omnilateralidade, servindo como instrumento de condução à consolidação do conselho de classe como um território de gestão democrática e de efetiva construção da formação humana integral na rede estadual potiguar.

Palavras-chaves: Conselho de Classe; Educação Profissional Tecnológica; Ensino Médio Potiguar; Formação Humana Integral.

ABSTRACT

This study is the result of research conducted within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), situated in Research Line 2 – Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT), macroproject 6: Organization of pedagogical spaces in EPT. The investigation aimed to assess the contributions of a Methodological Handbook designed to guide the operation of Class Councils in Professional and Technological Education at the upper secondary level in the state of Rio Grande do Norte, from the perspective of integral human development. The specific objectives were: (a) to discuss integral human development within the context of upper secondary EPT; (b) to understand the role of the Class Council in this context; and (c) to develop and evaluate a Methodological Handbook intended to guide the functioning of these collegiate bodies, with integral human development as its structuring axis. The theoretical framework was based on a literature review addressing the concepts of Integral Human Development and the role of the Class Council in integrated technical education, drawing on authors such as Frigotto (2001, 2009), Saviani (2003, 2007), Aliança (2021), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2012, 2017), Libâneo (2017), Debatin (2002), Dalben (1992, 1996), and Sena Neto and Tavares (2022). Methodologically, the study adopted an Action Research approach, in dialogue with the socio-political perspective of Thiollent (2011), employing a qualitative approach grounded in the assumptions of historical-dialectical materialism. Data collection was carried out through the triangulation of sources, including document analysis, participant observation, semi-structured interviews, and focus groups. The research was conducted at Escola Estadual Monsenhor, located in the municipality of Pendências, Rio Grande do Norte, between 2024 and 2025. The diagnostic results revealed that, although the Class Council is institutionally established within the school, its practice remains strongly marked by a bureaucratic, functionalist character, focused on classificatory and quantitative assessments that contribute little to students' emancipation. The findings indicate the need to re-signify this space so that it may function as an instance of democratic governance and curricular articulation, shifting the focus from student judgment to the analysis of teaching processes. Furthermore, strengthening student participation and encouraging teacher self-assessment were identified as essential elements for consolidating the Class Council as a space of democratic protagonism and effective integral human development. Finally, the results demonstrate that the implementation of the Methodological Handbook proved capable of re-signifying these collegiate bodies as spaces of collective reflection and pedagogical articulation, showing potential to reorient their functioning toward an emancipatory educational praxis. Nevertheless, structural contradictions and resistance to the implementation of the proposal were identified as possible limiting factors. In this sense, the conclusions indicate that the educational product fulfills its role as a form of social intervention by providing theoretical and practical support that aligns the Class Council with the principles of polytechnic education and omnilaterality, serving as an instrument for consolidating the Class Council as a space of democratic governance and the effective construction of integral human development within the public education system of Rio Grande do Norte.

Keywords: Class Council; Professional and Technological Education; Upper Secondary Education in Rio Grande do Norte; Integral Human Development

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÃO

APE – Atividade Pedagógica Educacional.
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
EEMH – Escola Estadual Monsenhor Honório.
EMI – Ensino Médio Integrado.
EMP – Ensino Médio Potiguar.
EPT – Educação Profissional e Tecnológica.
EPTNM – Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.
FHI – Formação Humana Integral.
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCA – Professor Coordenador de Área.
PnFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
PPP – Projeto Político-Pedagógico.
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional.
ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.
RN – Estado do Rio Grande do Norte.
SIGEDUC – Sistema Integrado de Gestão da Educação.
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado do Conhecimento 22
Quadro 2: Fases da Pesquisa 57
Quadro 3: Objetivos da análise documental 62
Quadro 4: Comparativo das atribuições do Conselho de Classe 67
Quadro 5: Respostas ao Questionário Pré-conselho 87
Quadro 6: Esquema do Caderno Metodológico 115
Quadro 7: Matriz de avaliação realizada por meio da técnica do feedback escrito 121
Quadro 8: Síntese da Avaliação da Operacionalização (Bloco 4) 125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimentos de coleta de dados (Triangulação) 60
Figura 2: Questionário de Apreciação Geral da turma 75
Figura 3: Mapa geral de notas da turma incluso na ata do Conselho de Classe 77
Figura 4: Estrutura de fluxo de reuniões 82
Figura 5: Fluxo de elaboração do produto educacional 119

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS CONSELHOS DE CLASSE: APROXIMAÇÕES E MARCOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS 27

2.1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EPT 27

2.2 A FHI E SUAS INTERFACES NAS RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS 32

2.3 CONSELHOS DE CLASSE: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS 37

2.4 CONSELHOS DE CLASSE E A FHI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 46

3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA PRÁXIS NA EFETIVAÇÃO DO CONHECIMENTO 53

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA 53

3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA 58

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 59

4 O CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES 66

4.1 O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA DO RN: ENTRE O LEGISLADO E O DEBATE ACADÊMICO 66

4.2 O CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA DE EPT: DO LEGISLADO À PRÁTICA COTIDIANA 72

4.3 CONSELHO DE CLASSE NA DINÂMICA DA ESCOLA: MAIS UMA REUNIÃO? 81

4.3.1 A sessão do Conselho de Classe e a concretização de um rito 84

4.4 CONSELHO DE CLASSE: VOZES E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA 91

4.4.1 O Conselho de Classe e as percepções discentes 92

4.4.2 O Conselho de Classe e as percepções docentes 97

5 PRODUTO EDUCACIONAL: DA INOVAÇÃO E DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA AO PROTAGONISMO DEMOCRÁTICO 108

5.1 O CONSELHO DE CLASSE E AS DEMANDA FORMATIVAS NECESSÁRIAS À SUA CONSOLIDAÇÃO 111

5.2 ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CADERNO METODOLÓGICO: CONSELHO DE CLASSE E FHI 117

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 131

APÊNDICES 138

1 INTRODUÇÃO

A educação pública constitui, historicamente, um dos campos em que se expressam as disputas teórico-ideológicas entre diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2024) afirma que a sociedade contemporânea, estruturada no modo de produção capitalista, é marcada pela divisão em classes com interesses opostos, razão pela qual a escola também é atravessada pelos conflitos de interesses que caracterizam essa organização social.

Nesse contexto, a escola pública[1], como *locus* do fazer educacional, ao tempo em que se mostra como microcosmos das complexas e diversas relações que ocorrem na sociedade em que está inserida, se apresenta como a arena política (*policy*) em que esses embates e jogos de poder se concretizam na prática pedagógica. Projetos hegemônicos e contra-hegemônicos disputam espaço na teoria e no fazer educacional. A escola, nesse sentido, é *lócus* de produção e reprodução do projeto societário vigente, ao passo que, em si, detém o gérmen de um novo projeto de sociedade.

No debate sobre educação pública sob a perspectiva das disputas societárias, destaca-se a contribuição de Azevedo (1997), ao analisar a educação como política pública a partir das abordagens neoliberal, social-democrata e marxista. Para a autora, na abordagem neoliberal, embora a intervenção estatal na educação seja admitida, essa intervenção, por integrar o conjunto das políticas sociais, é compreendida, em última instância, como um fator que "tende a tolher a livre iniciativa" e a ameaçar os "estímulos individuais necessários à produção e à competição numa sociedade livre" (Azevedo, 1997, p. 12–13). Nessa lógica, a educação não deve ser financiada e nem controlada exclusivamente pelo Estado.

Já na perspectiva social-democrata, a política educacional e a escola são concebidas como direitos sociais fundamentais, capazes de promover condições mais equitativas de inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, de redução das desigualdades sociais. Assim, a intervenção estatal na educação assume papel central como contraponto aos efeitos excludentes do livre mercado (Azevedo, 1997).

Por sua vez, na perspectiva marxista, a educação é compreendida como um dos instrumentos de apoio à luta contra a burguesia, isto é, como elemento potencial de construção de uma nova sociabilidade. Contudo, reconhece-se que, na sociabilidade capitalista, a educação

[1] Aqui entendida não como a instituição ou estrutura física específica, mas como espaço genérico de implementação e concretização das políticas públicas educacionais, ou seja, espaço onde as teorias e políticas públicas abstratas de um dado projeto de sociedade estabelecidas em determinado tempo histórico e território se convertem em práticas pedagógicas concretas. Azevedo (1997, p. 59) comentando Lafer (1975) destaca que "o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretitude a uma política - a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação."

atua, em última instância, como garantidora das condições de produção e reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, a "regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e a continuidade do trabalho assalariado" (Azevedo, 1997, p. 50). Tal compreensão evidencia a contradição inerente ao papel da educação na sociedade capitalista.

Dessa análise, apreende-se que, no campo educacional, as disputas entre diferentes projetos societários se materializam em políticas educacionais que visam, de um lado, à superação da sociabilidade capitalista e à construção de uma nova sociedade, livre dos mecanismos de exploração, e, de outro, à manutenção da ordem social vigente.

Cabe ressaltar que, mesmo no interior da concepção marxista, reconhece-se que as disputas travadas no campo da educação se dão, majoritariamente, no âmbito das formas de manutenção da sociabilidade capitalista, atendendo aos interesses da acumulação. Ainda assim, a teoria marxista aponta a contradição de que, mesmo em um modelo educacional funcional à reprodução do capital, encontra-se o germe da travessia para uma nova sociabilidade.

Entre os diversos temas que emergem nesse contexto de disputas entre projetos de sociedade, interessava particularmente, nesta pesquisa, o debate sobre o tipo de formação escolar ofertada e as condições em que essa formação se realiza, especialmente no que se refere à classe trabalhadora.

No projeto societário sob a égide capitalista, seja na abordagem neoliberal predominante, seja na perspectiva social-democrata, a formação escolar tende a se orientar para a manutenção das estruturas do capital, resultando em um modelo de formação dicotomizado e dual, que produz sujeitos unilaterais. De um lado, tem-se uma escola voltada para a formação relacionada aos saberes práticos da vida profissional, destinada a preparar sujeitos para um mercado de trabalho, historicamente direcionada ao proletariado. De outro lado, consolida-se uma proposta de formação artístico-científica e humanista, orientada pelos conhecimentos historicamente produzidos e legitimados, destinada às classes dominantes e voltada à formação de lideranças e de sujeitos aptos a ocupar posições de comando, direção e controle social.

Em contraposição a esse modelo, no projeto societário que busca a superação da exploração do trabalho, isto é, na perspectiva marxista, vislumbra-se um projeto de educação orientado pela formação politécnica e omnilateral, ou seja, que ao compreender o trabalho em sua dimensão ontológica, busca superar a dualidade estrutural por meio de uma proposta curricular integrada, de modo a preparar, em uma perspectiva emancipatória[2], o estudante para

[2] Essas disputas em torno do tipo de formação escolar revelam que a educação não é neutra, mas atravessada por projetos societários antagônicos. A análise aprofundada da formação humana integral, enquanto contraponto à

se atuar e se posicionar criticamente no mundo do trabalho.

Trata-se de uma formação voltada à constituição de novos sujeitos para uma nova sociabilidade. Essa concepção de formação escolar configura-se, portanto, como uma proposta de Formação Humana Integral (FHI), que se opõe à noção de "capital humano", centrada na preparação do estudante para maximizar sua produtividade.

Além do tipo de formação, importa considerar as relações necessárias que possibilitem essa proposta de educacional. Uma formação integral, orientada pelos interesses da classe trabalhadora, pressupõe a participação efetiva dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. A participação política nos debates educacionais e o diálogo com trabalhadores, estudantes e suas famílias tornam-se elementos centrais na construção de um novo projeto de sociedade e de educação.

Ciavatta (2012) aprofunda essa discussão ao apresentar outros pressupostos fundamentais da formação integrada e humanizadora, tais como a articulação entre escola, estudantes e famílias e a vivência da democracia participativa como dimensão constitutiva da formação integral. Segundo a autora:

> As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. [...] a escola deve levar em conta a visão 1) que os alunos têm de si mesmos, (2) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e 3) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização. [...] Ela [a formação integral] não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. [...] Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (Ciavatta, 2012, p. 100-101).

A FHI, nessa perspectiva, exige, entre outros aspectos, a participação ativa da comunidade escolar nos processos de gestão pedagógica. É nesse horizonte que os Conselhos de Classe, assim como outros colegiados escolares, assumem papel de destaque.

Os Conselhos de Classe constituem-se como instâncias consultivas e deliberativas e se configuram como instrumentos fundamentais da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. São, portanto, mecanismos de representatividade, participação e controle social. Entre suas atribuições, destaca-se a criação de condições para a realização de debates permanentes sobre os processos de ensino e aprendizagem. Originalmente concebidos como espaços de avaliação coletiva e multidisciplinar, os Conselhos de Classe ampliaram, ao longo

---

lógica da formação dual e mercantilizada, será desenvolvida no capítulo seguinte.

do tempo, sua função, consolidando-se também como espaços de reflexão pedagógica, dinamização do trabalho docente e exercício da gestão democrática.

Para Sena Neto (2022, p. 14), “o Conselho de Classe apresenta-se como um lugar de possibilidades, tendo em vista ser um espaço propício ao diálogo, à escuta, à discussão, à contradição e à decisão, portanto, um lugar possível de formação”. Assim, uma escola comprometida com a formação integral e humanizadora demanda o fortalecimento e a atuação coerente desses colegiados. Entretanto, apesar de sua institucionalização legal não ser recente, ainda há um longo percurso a ser trilhado para que os Conselhos de Classe se efetivem plenamente como instrumentos de participação e de promoção da FHI.

A observação empírica e a análise da produção acadêmica sobre o tema indicam que o Conselho de Classe figura entre as implementações metodológicas e organizacionais mais mal compreendidas e de mais difícil consolidação na educação pública brasileira. Os desafios vão desde a permanência de estruturas institucionalizadas, fortemente hierarquizadas e baseadas em concepções classificatórias e punitivas de avaliação, até o predomínio de práticas profissionais burocratizadas e funcionalistas (Dalben, 2004). Soma-se a isso a escassez de documentos orientadores para a organização e o funcionamento desses colegiados e a carência de mecanismos efetivos de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem voltados à formação integral dos estudantes (Muxfeldt, 2020).

Acrescenta-se, ainda, a dificuldade de parte dos docentes em lidar com a autocrítica e com a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico (Bambinetti, 2023), evidenciada pela resistência à avaliação de seu trabalho pelos estudantes, motivada, muitas vezes, pela percepção de ameaça à autoridade docente (Matos, 2021). Tais fatores contribuem para a manutenção de relações de poder hierarquizadas entre docentes e discentes (Matos, 2021; Rosário, 2021), limitando a participação estudantil nos processos decisórios.

Além disso, observa-se a necessidade de os Conselhos de Classe se consolidarem como espaços sistematizados de autoavaliação e avaliação coletiva, articulados ao processo histórico de formação humana dos sujeitos (Souza, 2022), superando práticas meramente burocráticas, voltadas apenas ao cumprimento formal da legislação (Matos, 2021), ou mesmo concepções que transformam o colegiado em um “tribunal”, marcado por práticas de julgamento e punição (Cruz, 2005; Silva Júnior; Latorre, 2014; Bambinetti, 2023).

Esse conjunto de desafios torna-se ainda mais significativo quando se observa que tais fragilidades também se fazem presentes no campo da Educação Profissional e Tecnológica, cujos princípios orientadores apontam para a FHI, o diálogo e a democracia participativa, sustentados por um currículo integrado, pelo pluralismo de ideias e pela formação politécnica

e omnilateral (Frigotto, 2001; Saviani, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ciavatta, 2012; Aliança, 2021).

Diante das potencialidades do Conselho de Classe e dos desafios para sua efetivação como espaço de debate qualificado sobre os processos de ensino e aprendizagem, e compreendendo esse colegiado como instância possível de contribuição para a FHI, este estudo se orienta pela seguinte questão-problema: De quais formas um Caderno Metodológico pode contribuir para que o Conselho de Classe das turmas de Educação Profissional Tecnológica de nível médio atue como espaço de protagonismo democrático, na perspectiva da FHI?

Parte-se da hipótese de que a aplicação de um Caderno Metodológico, concebido para subsidiar o funcionamento dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar, ao apresentar uma proposta formativa e metodológica fundamentada nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode fortalecer esses colegiados como espaços de FHI e de consolidação do protagonismo democrático.

Nesse contexto, a pesquisa delimitou-se à oferta de EPT de nível médio na rede pública estadual do Rio Grande do Norte (RN), modalidade que se insere no âmbito do Ensino Médio Potiguar[3].

O objetivo geral do estudo consistiu em avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de EPT do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da FHI. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir a FHI no contexto da EPT de nível médio; (b) compreender o papel do Conselho de Classe nesse contexto; e (c) desenvolver e avaliar um Caderno Metodológico destinado a orientar o funcionamento desses colegiados, tendo a FHI como eixo estruturante.

Há de se observar que os objetivos supracitados põem a presente investigação em consonância à linha de pesquisa 2 do Curso de Mestrado Profissional em EPT (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT), aderindo ao Macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT, por tratar de aspectos relacionados ao um espaço formal de gestão pedagógica da EPT.

No tocante à relevância da temática no âmbito de um mestrado profissional em EPT, a pesquisa justifica-se por fatores de ordem pessoal, profissional e acadêmica. Para o pesquisador, que também atua como professor da rede pública estadual do RN em uma escola que oferta

[3] Ensino Médio Potiguar é a nomenclatura usada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN, do Estado do Rio Grande do Norte, ao conjunto de medidas, programas e normativas legais que visam a implementação, no contexto potiguar, da Reforma do Ensino Médio, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017. Diz respeito, portanto à oferta a educação em tempo integral e parcial nas diferentes modalidades, entre elas a EPT, adequadas às necessidades e disponibilidades das juventudes potiguares.

EPT e que, durante a pesquisa esteve gestor da escola, o aprofundamento nesse campo revelou-se fundamental tanto para a sua formação acadêmica quanto para o aprimoramento da sua prática profissional. Muitos dos conceitos e debates abordados nesta pesquisa só se tornaram acessíveis a partir do ingresso do pesquisador no mestrado, evidenciando lacunas formativas ainda latentes no cotidiano escolar em que atua.

Ser professor de um componente da Formação Geral Básica e atuar como gestor de uma escola que oferta EPT na rede estadual é estar imerso em um grande desafio: desenvolver a atividade profissional em uma modalidade de oferta que apresenta peculiaridades e necessidades formativas para a qual a formação inicial não prepara.

Enquanto gestor de uma escola que oferta EPT na rede estadual, o pesquisador se deparou cotidianamente com desafios específicos dessa oferta, sobretudo diante da realidade de que muitos profissionais não foram inicialmente preparados para essa modalidade. Observa-se que grande parte dos docentes não ingressou na rede com formação voltada à atuação em escolas de EPT, o que evidencia a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada nesse campo, pois a realidade da EPT se materializa na escola sem o devido preparo institucional, mantendo-se, ao longo do tempo, a carência de propostas formativas consistentes em EPT.

Observa-se, em muitos casos, que as formações se restringiram à apresentação de matrizes curriculares e ementas, com pouca ou nenhuma discussão teórica sobre princípios e fundamentos da modalidade. Foi somente com o ingresso no Mestrado Profissional em EPT que o pesquisador foi apresentado aos conceitos basilares, como integração curricular, trabalho como princípio educativo e FHI, que passaram a orientar a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de processos formativos mais amplos e sistemáticos nas escolas que ofertam EPT na rede estadual, uma vez que ainda predomina, em muitas realidades, uma concepção funcionalista da formação técnica, orientada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação de sujeitos emancipados.

Vale salientar que a escola *lócus* da pesquisa desenvolve reuniões de Conselho de Classe há mais de uma década, inclusive antes da formalização legal do colegiado na rede estadual, o que confere ao tema relevância não apenas acadêmica, mas também prática e institucional. As reflexões e proposições apresentadas neste trabalho visam, assim, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das relações de trabalho no interior da escola.

Ressalta-se, ainda, que a experiência do pesquisador como membro do Comitê Gestor

do Programa Jovem de Futuro[4] - cujos muitos resquícios de processos típicos da gestão empresarial passaram a ser parte integrante da cultura burocrática da escola - também influenciou a escolha do tema. Tal vivência, ao evidenciar a incorporação de práticas gerencialistas e empresariais à cultura burocrática escolar, reforçou a necessidade de propor intervenções pedagógicas que se contraponham a modelos de gestão incompatíveis com o caráter emancipatório da educação pública.

Destaque-se, ainda, que, na condição de profissional da educação, pesquisar, conhecer e propor melhorias para o instituído se apresentou como passo necessário à trajetória de humanização do pesquisador, no sentido de que, ao refletir sobre as práticas e buscar intervenção que aprimore os processos em que atua, houve transformação não apenas intelectual, mas humana, na medida em que ao transformar a relação com o trabalho, o pesquisador também se viu transformado como pessoa.

Cabe salientar que, embora, o tema Conselho de Classe não seja assunto de debates recentes, a literatura ainda apresenta muitas lacunas, como será discutido no estado do conhecimento. Considerando essa realidade, compreende-se que este trabalho pôde contribuir teoricamente com o tema ao propor uma abordagem que a literatura ainda não se aprofundou, isto é, discutir o Conselho de Classe como espaço privilegiado capaz de desencadear, no *lócus* do fazer pedagógico, uma educação humana e integral.

Este trabalho tornou-se, por outro lado, ainda mais relevante, por inserir nesse espaço vazio do debate teórico da EPT na formação profissional de nível médio realizada no contexto da rede estadual de ensino do RN, cujo levantamento realizado para a fundamentação desse trabalho não apontou a existência de trabalhos a nível de pós-graduação em sentido estrito no contexto da EPT.

Vale apontar ainda que, a despeito da literatura já produzida e dos avanços do arcabouço legal vistos nos últimos anos, os trabalhos apontam para o fato de que os Conselhos de Classe ainda carecem de referenciais metodológicos que, além de estabelecer claramente as bases e fundamentos teórico-legais, possam auxiliar a prática e o funcionamento desses colegiados, de modo a viabilizar o seu pleno funcionamento e suas potencialidades no âmbito das escolas.

Essa necessidade se apresenta de maneira mais premente na rede estadual, haja vista a

[4] O Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco (IU), é um projeto de intervenção na gestão pública, iniciado no ano de 2008, voltado para a educação básica, mais especificamente para a gestão de redes estaduais de educação e escolas estaduais de ensino médio que se dá por meio de parceria público-privada. É um modelo de gestão escolar, cuja base está nos princípios gerencialistas resultantes da reforma gerencial que o Brasil vem passando desde a metade da década de 1990. Sua proposta, funda-se na transferência para a gestão escolar de modelo de administração pautado em programa de "qualidade total", comum no meio empresarial e no mercado.

legislação que trata do referido colegiado ser recente (Portaria-SEI nº 3695, de 31 de outubro de 2023), a falta de formação e orientações práticas da rede sobre o tema e a, ainda raras, formalização desse dispositivo no interior das escolas estaduais do RN.

Ademais, verifica-se empiricamente que, a exemplo das contribuições da literatura sobre o tema (Silva 2021; Matos, 2021; Souza, 2022; Oliveira, 2023), as escolas estaduais que realizam regularmente as reuniões do Conselho de Classe o fazem com um caráter meramente burocrático, no cumprimento de uma formalidade legal, sem considerar ou, ao menos, mobilizar ações de caráter político-crítico, carecendo, assim, de um instrumental capaz de direcionar as ações do Conselho para além da avaliação dos estudantes, apontando para o aspecto formativo e de desenvolvimento humano integral.

É oportuno esclarecer que propor-se a pesquisar e discutir qualquer tema implica, inicialmente, conhecer o estágio em que se encontra a produção acadêmica sobre o objeto em questão. Nesse sentido, como ponto de partida e de delineamento deste estudo, no mês de maio de 2024 realizou-se um levantamento do estado do conhecimento nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Observatório do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a partir do descritor Conselho de Classe, com vistas a identificar as abordagens conferidas ao tema.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a aplicação do descritor “Conselho de Classe” resultou em 179 trabalhos (teses e dissertações) em todas as bases de coleta. Ao aplicar o filtro por assunto “educação profissional”, esse número foi reduzido para sete trabalhos (seis dissertações e uma tese), dos quais apenas dois foram produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Ressalta-se que, nesse levantamento, não foram aplicados filtros referentes a recortes temporais específicos.

Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no mesmo período, foram localizados 397 trabalhos a partir do descritor “Conselho de Classe”. Embora esse número possa, à primeira vista, parecer expressivo, ele se revela reduzido quando comparado a outras categorias amplamente investigadas na área da educação. Com a aplicação dos filtros “Educação Profissional e Tecnológica – EPT” e “educação profissional”, o quantitativo foi reduzido para onze trabalhos (dez dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) que abordam a temática do Conselho de Classe na EPT, incluindo-se, nesse conjunto, os mesmos trabalhos já identificados na BDTD. Desses estudos, nove dissertações foram produzidas no contexto do mestrado profissional.

No que se refere ao Observatório do ProfEPT, o levantamento realizado no banco de dados de dissertações e produtos educacionais de egressos, considerando todas as instituições associadas e todos os tipos de produtos, identificou sete dissertações de mestrado que atendem ao descritor "Conselho de Classe". A análise inicial indicou que todos esses trabalhos já haviam sido localizados anteriormente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Cabe destacar que todos os trabalhos têm como *lócus* os Institutos Federais (IFs)[5] que ofertam formação técnica integrada ao ensino médio e apenas um desses trabalhos discute o tema mais diretamente sob a perspectiva do princípio da FHI.

Após a leitura dos resumos e dos objetivos dos trabalhos identificados a partir do descritor e dos filtros aplicados, foram selecionados onze estudos (dez dissertações e uma tese) para a etapa seguinte do estado do conhecimento, que consistiu na análise dos resultados e do referencial teórico adotado. A exclusão da tese ocorreu com o objetivo de manter os trabalhos analisados em um mesmo nível acadêmico e pelo entendimento de que os elementos centrais do debate sobre o tema já se encontravam contemplados em uma dissertação do mesmo autor incluída no corpus de análise.

A partir dessa análise, os trabalhos foram classificados, conforme o enfoque adotado, em três categorias: (1) gestão/educação democrática e participação; (2) avaliação e ensino-aprendizagem; e (3) formação continuada, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Estado do Conhecimento.

Grupo 01: GESTÃO/EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO		
Autor (ano)	Título	Instituição
Sena Neto (2018)	Educação profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó	IFRN
Rosário (2021)	Conselho de classe e participação estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Aracati: possibilidades e limites	IFRN
Matos (2021)	Além do ver e escutar: vozes estudantis nos conselhos de classe do IFs - Campus Lagarto	IFS
Oliveira (2023)	Conselho de classe como instrumento de gestão democrática e participativa no ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco	IFAC
Grupo 02: AVALIAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM		
Dias (2020)	Guia teórico e prático para execução do conselho de classe na educação profissional e tecnológica	IFFar

[5] No Brasil a oferta de educação profissional e tecnológica tem nos Institutos Federais (IFs), não apenas o seu marco histórico, mas a sua maior referência. No entanto, desde 2017, por força do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano, que instituiu o programa Brasil Profissionalizado, as redes estaduais passaram a ampliar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, além da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (com a marcante presença dos IFs), oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica conta com a forte participação das escolas estaduais.

Muxfeldt (2020)	Organização e funcionamento do conselho de classe nos cursos técnicos integrados ao ensino médio	IFMT
Silva (2021)	O conselho de classe como instância avaliativa na educação profissional e tecnológica: proposições para uma educação democrática	IFMG
Souza (2022)	O conselho de classe na percepção de conselheiros de um curso de ensino médio integrado: na trilha da formação humana integral	IFC
Grupo 03: FORMAÇÃO DOCENTE		
Andrade (2019)	Conselho de classe: possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-Campus Ji-Paraná	IFAM
Bambinetti (2023)	Conselho de classe no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a compreensão dos docentes e da equipe pedagógica, na perspectiva da formação integral	IFC

Fonte: Autor (2024)

O primeiro grupo de trabalhos analisa o Conselho de Classe destacando seu papel como espaço de gestão e participação democrática. Nessas produções, além da discussão do colegiado como instrumento de gestão democrática, são recorrentes as reflexões sobre as dificuldades de participação qualificada e efetiva de seus membros, especialmente estudantes e famílias.

Sena Neto (2018) fundamenta sua análise na categoria participação social da comunidade escolar, compreendida como elemento estruturante da construção de uma educação profissional de qualidade. O autor constata que, embora o Conselho de Classe esteja presente na cultura institucional da escola investigada, há a necessidade de uma agenda de formação continuada, em razão do distanciamento observado entre o instituído e o vivido.

Rosário (2021), por sua vez, investiga como o Conselho de Classe pode contribuir para a formação política dos estudantes da EPT na perspectiva da FHI. O estudo evidencia avanços na ampliação da participação discente nos processos de tomada de decisão e planejamento de ações no interior da escola, mas identifica que o descumprimento das normativas compromete, na realidade analisada, a efetiva participação dos estudantes no colegiado.

Matos (2021) analisa a participação estudantil no Conselho de Classe e a contribuição desse colegiado para a formação integral dos estudantes. O autor destaca que, apesar do potencial do Conselho de Classe para fomentar o pensar e o agir coletivo sobre o trabalho pedagógico e para oportunizar vivências formativas aos estudantes, persistem práticas de reuniões pouco efetivas, marcadas pela manutenção de relações de poder hierarquizadas e pela resistência docente à avaliação de seu trabalho pelos discentes.

Oliveira (2023) examina como os Conselhos de Classe têm se constituído como espaços democráticos e participativos de reflexão, avaliação e autoavaliação do processo de ensino e

aprendizagem. O estudo evidencia que, embora amplamente discutido na literatura, o Conselho de Classe ainda é pouco vivenciado como instância colegiada efetiva, uma vez que, no caso analisado, exclui o principal sujeito do processo educativo: o estudante. A autora aponta, ainda, a necessidade de formação específica sobre o papel do colegiado, ancorada não apenas em resoluções internas, mas também na legislação e na produção acadêmica sobre o tema.

O segundo grupo de trabalhos discutem o Conselho de Classe sob a perspectiva da avaliação do ensino e da aprendizagem. O tema marcadamente presente é como esse colegiado pode contribuir para um processo mais democrático e formativo na avaliação dos estudantes e da instituição escolar.

Dias (2020) analisa a dinamização do Conselho de Classe à luz de suas bases legais e conceituais, compreendendo-o como instrumento central de avaliação institucional e elemento indispensável da gestão democrática. O autor chama atenção para o risco de transformação do colegiado em um espaço de julgamento e punição.

Muxfeldt (2020) centra sua análise na organização e no funcionamento dos Conselhos de Classe, identificando lacunas que fragilizam sua atuação como instância democrática e participativa de avaliação institucional, tais como a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e a falta de delineamento de práticas avaliativas orientadas à formação integral.

Silva (2021) investiga de que forma o Conselho de Classe pode contribuir para a avaliação e a revisão das práticas educativas na EPT. Embora reconheça avanços no papel avaliativo e democrático do colegiado, o autor aponta problemas relacionados à sua organização, aos encaminhamentos das reuniões e à participação efetiva dos membros.

Souza (2022), ao analisar a percepção de docentes, discentes e equipe pedagógica sobre a função do Conselho de Classe, destaca a necessidade de sua consolidação como espaço sistematizado de autoavaliação e avaliação coletiva, articulado ao movimento histórico de formação humana dos sujeitos e integrado ao processo de ensino e aprendizagem.

A terceira categoria reúne trabalhos que discutem o Conselho de Classe como espaço potencial de formação continuada em serviço. Andrade (2019) analisa em que medida esse colegiado pode contribuir para a formação de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), destacando seu papel na integração de saberes, no diagnóstico de necessidades formativas e na atualização didático-pedagógica, evidenciando a necessidade de se lançar um novo olhar para o Conselho de Classe na perspectiva formativa do professor.

Bambinetti (2023), por sua vez, evidencia as dificuldades dos docentes em lidar com a autocrítica e com a avaliação do próprio trabalho pedagógico, bem como a necessidade de

formação continuada sobre os aspectos legais, organizacionais e formativos dos Conselhos de Classe. Ainda destaca que, embora compreendam a concepção de formação integral, na prática profissional, os docentes têm dificuldades em aplicar essa perspectiva.

De modo geral, os trabalhos analisados têm sua base teórica fundamentada em autores consagrados na literatura sobre as categorias em tela. Cabe destacar que a maioria dos trabalhos dedicam considerável espaço no referencial teórico para a contextualização histórica dos conselhos e ao debate sobre as variadas dimensões desses colegiados. Quando abordam a perspectiva da contextualização histórica dos conselhos de classe, todos os trabalhos acabam por recorrer aos autores mais referenciados no tema como Dalben (1992; 2004; 2010), Rocha (1989) e Leite (2012). Sob essas referências os trabalhos reconstroem e refletem sobre o percurso histórico dos Conselhos de Classe, seus fundamentos legais, funcionalidade e conceituação.

No que tange aos fundamentos da EPT, autores como Moura (2007; 2010; 2013); Frigotto (2010; 2015) Frigotto, Ramos e Ciavata (2005), Ramos (2010; 2016), Küenzer (2009) e Saviani (2014) destacam-se na discussão teórica sobre currículo integrado e formação humana. Quanto tratam da categoria avaliação, os trabalhos acabam por recorrer a Hoffmann (1991; 2001; 2014) e Luckesi (2008; 2011) para sustentarem suas análises. Sobre gestão democrática e participação, autores como Paro (2011; 2016), Lück (2009; 2013; 2017), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Leite (2012); Libâneo (2013; 2017, 2018) são as referências mais comuns. No que diz respeito à categoria formação, os estudos de Ramalho e Núñes (2011); Barros, Ramalho e Viana (2017); Carvalho e Ramalho (2018) e Tardif (2013) são mais referenciados.

A análise do estado do conhecimento evidencia, portanto, a relevância dos Conselhos de Classe na dinâmica escolar, seja como espaço de formação continuada docente, de participação estudantil ou de avaliação institucional. Contudo, também revela fragilidades recorrentes na implementação do arcabouço legal e institucional e desafios significativos para a efetivação da participação democrática e do caráter formativo desses colegiados. Destaca-se, ainda, a escassez de estudos que abordem o Conselho de Classe no contexto das redes estaduais de ensino no campo da EPT, uma vez que a maior parte das pesquisas se concentra nos Institutos Federais.

Diante desse cenário, este trabalho busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao propor o desenvolvimento de um Caderno Metodológico voltado a orientar o funcionamento dos Conselhos de Classe nas turmas de EPTNM do Ensino Médio Potiguar, com ênfase na FHI. Paralelamente, busca-se contribuir teoricamente com o debate ao propor uma discussão sobre

o papel dos Conselhos de Classe no âmbito do Ensino Médio Potiguar, direcionando o olhar para a EPT na rede estadual do RN, campo ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas stricto sensu.

Para tanto se fez uma pesquisa utilizando uma abordagem qualitativa fundada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, adotando-se Pesquisa-Ação, em diálogo com a perspectiva político-social de Thiollent (2011), como abordagem metodológica. Para a coleta de dados utilizou-se a triangulação de fontes, incluindo análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa,

A coleta de dados se deu entre agosto de 2024 e dezembro de 2025 e teve como participantes alunos representantes de turmas, professores e pedagogos da Escola Estadual Monsenhor, instituição de ensino médio em tempo integral com oferta de EPTNM localizada no município de Pendências, Rio Grande do Norte.

Como resultado da investigação se apresenta esta dissertação, que está organizada em seis capítulos. O primeiro trata das considerações introdutórias. O segundo discute os fundamentos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e realiza uma aproximação histórico-conceitual dos Conselhos de Classe na perspectiva da FHI. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa. O quarto dedica-se à análise dos dados empíricos. O quinto apresenta e analisa o produto educacional desenvolvido. Por fim, o sexto capítulo reúne as considerações finais do estudo.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS CONSELHOS DE CLASSE: APROXIMAÇÕES E MARCOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS

Pesquisar em um campo epistêmico pressupõe o conhecimento de suas bases conceituais e metodológicas. No campo específico da EPT, conhecer seus princípios e fundamentos é essencial para situar qualquer pesquisa, posicioná-la teoricamente e consolidar as descobertas, os resultados e as discussões. Logo, ao estudar o papel dos Conselhos de Classe no interior das escolas de EPT, ainda mais tendo a FHI como pilar da atuação desses colegiados, torna-se imprescindível fazer emergir o debate acadêmico sobre os marcos teóricos e conceituais da EPT.

As bases teórico-metodológicas da EPT demarcam claramente a posição desse campo epistêmico no interior das disputas entre projetos societários e educacionais, colocando essa modalidade como um projeto educativo que se sustenta na crítica e no embate ao projeto societário dominante, na construção de uma concepção de educação fundada na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Ou seja, enquanto campo de produção do conhecimento e de formação humana, a EPT se contrapõe às propostas fundadas sob a égide capitalista e às suas relações e instituições sociais, incluindo-se, nesse contexto, a educação.

Nas relações capitalistas, os referenciais de produção do conhecimento orientam-se para a manutenção e a reprodução das estruturas do capital, o que resulta em um modelo de formação humana voltada predominantemente para o mercado de trabalho. Na EPT, por sua vez, suas bases apontam para uma FHI, em que o trabalho, entendido em sua dimensão ontológica: (1) constitui-se como princípio educativo para a emancipação dos sujeitos e para a preparação para o mundo do trabalho; e (2) configura-se como mediação para a superação das relações sociais capitalistas.

Este capítulo inicialmente apresenta e discute, no contexto das disputas societárias, as bases teórico-metodológicas da EPT, constituindo-se o marco teórico-conceitual que fundamenta o presente trabalho. Em seguida, delimita a discussão enfatizando a FHI e suas interfaces nas relações político-pedagógicas. Posteriormente, realiza-se uma aproximação histórico-conceitual dos Conselhos de Classe, destacando-se as percepções e práticas historicamente referenciadas na literatura. Por fim, analisam-se as possibilidades e os desafios dos Conselhos de Classe como espaços de promoção da FHI.

2.1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EPT

A EPT é definida, na legislação brasileira em vigor, como uma modalidade

educacional cujo objetivo é o preparo do cidadão para o exercício profissional, a inserção no mundo do trabalho e a participação na vida em sociedade. De acordo com o Capítulo III da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional —, com a redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008, a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, podendo ser organizada por eixos tecnológicos que devem observar o princípio da integração curricular, abrangendo cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996).

No que tange aos seus princípios e fundamentos, o Estado brasileiro, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e de alterações subsequentes, estabelece como premissas da EPT, entre outras, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 2004). O Documento Base da proposta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (Brasil, 2007) reforça essas premissas ao apresentar o trabalho como princípio educativo, a FHI e a integração curricular como fundamentos da EPT.

Vale ressaltar que há ampla produção acadêmica que discute de forma aprofundada essas categorias fundamentais da EPT. Cabe, aqui, a retomada, a título de fundamentação teórica, de alguns elementos dessa densa base conceitual, com vistas a referenciar teoricamente a proposta apresentada. Essa retomada parte da categoria trabalho como princípio educativo.

Escurra (2016), embora não discorra propriamente sobre a categoria trabalho como princípio educativo, apresenta com clareza e objetividade o plano de fundo do debate teórico acerca dessa categoria ao discutir o trabalho como gênese do desenvolvimento do ser social, em contraste com a centralidade que este assume na sociabilidade capitalista. Recorrendo aos escritos de Lukács, a autora apresenta o trabalho "como meio da autocriação do ser humano como ser humano" (Escurra, 2016, p. 14), isto é, como categoria fundante do ser social. No entanto, sob o capitalismo, ao recorrer a Marx, o trabalho é apresentado como objetivado, como meio para a obtenção de outros produtos e, portanto, como valor de uso. A autora sintetiza:

> o trabalho como categoria fundante na gênese e no desenvolvimento do ser social permite sua autocriação e reprodução ampliada, a explicitação e o desenvolvimento das capacidades e a diversificação de esferas do ser social. Em flagrante contraste com essa tendência própria do desenvolvimento do ser social, no capitalismo o trabalho adquire centralidade. Como resultado desta centralidade, os indivíduos são unidimensionalizados, exteriorizados de seu conteúdo humano, reduzidos a meros trabalhadores e, paradoxalmente, perdem o sentido da produção, são submetidos a uma dinâmica estranhada (Escurra, 2016, p. 27).

O trabalho como categoria fundante do ser social, nesse sentido, refere-se àquele processo pelo qual o ser humano, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, criando, inicialmente, meios para a satisfação de suas necessidades biológicas e, simultaneamente, um mundo cultural ao seu redor, constituindo-se como ser social e humano.

Frigotto (2001) concebe o trabalho em sua dimensão ontocriativa, ou seja, como a base fundadora da existência humana. Nessa ótica, o trabalho é entendido como um direito que, apesar da alienação imposta pelo sistema capitalista, não pode ser suprimido. Simultaneamente, configura-se como um dever a ser socializado e apreendido, visto que a condição humana exige a intervenção sobre a natureza; é por meio dessa transformação que se produzem os bens necessários para o atendimento das demandas vitais, sejam elas biológicas, sociais ou culturais.

Para Saviani (2007, p. 154),

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer 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 do homem. 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.

É essa dimensão que atravessa o debate acadêmico sobre o trabalho como princípio educativo. Para Della Fonte (2018), é o trabalho, em sua dimensão ontológica, que forma o ser humano. A autora sintetiza ao afirmar que "a formação humana se dá no trabalho, porque, no fundo, o trabalho é, ele próprio, agir formativo" (Della Fonte, 2018, p. 16). Assim, a condição para a humanização passa pelo processo de apropriação das conquistas e produções humanas resultantes do trabalho, isto é, do patrimônio cultural historicamente produzido.

Por sua vez, Machado (2023, p. 12) argumenta que "se o trabalho é o princípio primeiro para se entender a sociedade, também o é para conceber a educação". Nesse sentido, o trabalho deve constituir-se como princípio orientador da formação humana. Em síntese, "o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social" (Brasil, 2007, p. 45), sendo, portanto, princípio educativo.

Essas proposições dialogam com a argumentação de Saviani (2007), segundo a qual "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo" (p. 154). Em interlocução com Gramsci, o autor sustenta que o trabalho como princípio educativo constitui a base de sustentação de um projeto de educação voltado para a FHI. Nas palavras do autor:

> [...] no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2007, p. 160).

Vale destacar que, para Frigotto (2009), a premissa do trabalho como princípio educativo não se vincula diretamente aos métodos pedagógicos, mas a um projeto de educação orientado para a superação do modelo societário capitalista baseado na divisão de classes.

Outra categoria central da EPT é a educação politécnica, compreendida como um processo educativo que visa à superação da histórica dualidade estrutural dos projetos educacionais. Para Aliança (2021), em consonância com Saviani (2003), essa dualidade manifesta-se na oferta de duas propostas educacionais distintas: uma destinada à classe dirigente e outra destinada à classe trabalhadora, com foco na preparação de mão de obra, pouca profundidade epistemológica e ênfase nos saberes práticos.

Portanto, a educação politécnica[6] se coloca como um esforço educativo no sentido da necessária superação dessa dualidade e da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, como aponta Saviani (2003), e como concepção de uma nova proposta educativa que se proponha embrionária de uma nova realidade. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) trata-se de uma educação que supere a concepção burguesa em que há a separação (dicotomia) entre instrução geral e instrução profissional.

Nesse sentido, ao adotar a educação politécnica como fundamento, a EPT apresenta uma proposta educacional orientada à superação das estruturas escolares — especialmente no ensino médio — que sustentam a manutenção de uma sociedade de classes, na qual se estabelece uma educação destinada à preservação da hegemonia da classe dominante e outra voltada à formação da classe trabalhadora. Um modelo educacional que propõe ao trabalhador o acesso ao conhecimento em sua plenitude, uma proposta de FHI, que

[6] Em Saviani (2007) o autor, em diálogo com Marx e Manacorda, apresenta seu entendimento de que as terminologias "educação tecnológica" ou "politecnia" trata-se do mesmo conteúdo conceitual. Para o autor "é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do *Manifesto* aparece como "unificação da instrução com a produção material"; nas *Instruções*, como "instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção"; e n'*O capital*, se enuncia como "instrução tecnológica, teórica e prática" (p. 162).

desenvolva a um mesmo tempo as capacidades intelectuais, reflexivas e manuais.

Esse tipo de formação politécnica conduz à segunda premissa que se destaca, do ponto de vista do debate teórico aqui proposto: a indissociabilidade entre teoria e prática, ou, em outros termos, a integração curricular como fundamento da EPT.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem que o Ensino Médio Integrado (EMI) constitui condição necessária para a formação politécnica, ou seja, "condição necessária para fazer a 'travessia' para uma nova realidade" (p. 43). Para os autores, é na superação da fragmentação e do aligeiramento do ensino médio que se criam as condições objetivas para uma educação que possibilite uma compreensão mais ampla do sistema produtivo contemporâneo e que, ao mesmo tempo em que viabiliza a profissionalização ainda no ensino médio, se constitua como um projeto educativo capaz de potencializar transformações sociais mais amplas.

Ciavatta (2012), por sua vez, coloca o tema da formação integral no campo das disputas históricas e permanente da educação. Para a autora,

> [...] trata de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese [...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão [...] formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

Nesse sentido, a autora argumenta que a formação integrada pressupõe a existência de um projeto de sociedade comprometido com a superação do dualismo de classes, por meio de um sistema educacional que rompa com a lógica da formação profissional restrita à preparação imediata para o mercado de trabalho. Tal projeto exige a articulação entre formação geral e educação profissional, superando o dualismo escolar historicamente instituído, o que implica a construção de um currículo integrado, no qual teoria e prática se articulam nos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, essa integração não se restringe ao âmbito formal-institucional. A formação integral demanda a articulação entre a instituição escolar e a comunidade educativa — estudantes e familiares —, considerando as possibilidades de inserção social e laboral presentes em determinado contexto histórico e geográfico, bem como as expectativas e as visões que os alunos e seus familiares constroem sobre a escola e sobre si mesmos. Ciavatta (2012) ressalta, ainda, que essa formação deve extrapolar os limites do normatizado, ampliando as possibilidades de apropriação da teoria e da prática por meio de propostas pedagógicas que ultrapassem as rotinas escolares.

No que se refere ao currículo integrado no contexto da EPT, Ramos (2017) o define

como aquele que decorre do compromisso com uma formação profissional mediada pelo trabalho, pela ciência e pela cultura, orientada à formação de sujeitos emancipados e capazes de se inserir criticamente no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, os conhecimentos da formação geral e específica devem estar vinculados à historicidade dos fenômenos e dos processos produtivos, articulando-se à vida social a partir de uma compreensão de totalidade da realidade concreta.

Assim, um currículo integrado deve possibilitar a problematização dos fenômenos em suas múltiplas dimensões, situar os conhecimentos — gerais e específicos — tendo como referencial a sua base científica e a apropriação tecnológica, social e cultural, e organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas de modo a favorecer ações educativas mais resolutivas e interventivas (Ramos, 2012). Em síntese, a autora discute o currículo integrado considerando-o um projeto de formação centrado na pessoa humana.

> Um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem. Neste projeto encontra-se também a formação profissional, posto que a compreensão e a transformação da realidade implica a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural. É sob essa perspectiva que discutiremos a possibilidade e o desafio de organização do conhecimento num projeto pedagógico que integre trabalho, ciência e cultura nos planos da formação geral e profissional (Ramos, 2012, p. 113).

Dessa forma, ao adotar a proposta de um currículo integrado como fundamento, a EPT se afirma como um projeto educacional comprometido com o resgate da centralidade do ser humano. Seus conteúdos deixam de constituir um fim em si mesmos para assumirem o papel de mediações para uma formação mais ampla, capaz de integrar os diversos elementos da vida social e de possibilitar ao estudante a compreensão crítica da realidade em que se insere, dotando-o de condições objetivas de intervenção nessa realidade.

Trata-se, portanto, de um projeto que, ao cumprir os objetivos da formação profissional de nível médio, assume a FHI como eixo estruturante de sua proposta político-pedagógica. Sobre essa temática, a próxima sessão se dedicará a discutir essas relações no contexto escolar.

2.2 A FHI E SUAS INTERFACES NAS RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A discussão acerca da FHI não ocorre em um vazio teórico, mas insere-se no bojo das disputas históricas que definem os projetos de sociedade e de educação. Esta concepção contrapõe-se às propostas educacionais reducionistas, que fragmentam o conhecimento e submetem a formação às demandas imediatas do mercado.

No âmbito da EPT, como vimos na discussão realizada até aqui, a FHI deve assumir o papel de eixo estruturante, orientando práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas comprometidas com a formação politécnica e com a superação do modelo de formação pautado na lógica e nos pressupostos da teoria do capital humano, no que se denomina nos dias de hoje de pedagogia das competências. Para Ciavatta (2012, p. 85),

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhar o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à uma sociedade política.

Nessa concepção, a FHI fundamenta-se na compreensão do ser humano como sujeito histórico, social e cultural, constituído por meio das relações mediadas pelo trabalho, pela ciência, pela cultura. Sob essa ótica, a educação atua como mediação fundamental para a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados. A FHI, portanto, articula-se diretamente à concepção de currículo integrado, na medida em que pressupõe a superação da fragmentação curricular e a construção de práticas pedagógicas que promovam a articulação entre os conhecimentos científicos, técnicos, culturais e sociais.

No entanto, ao analisar a trajetória da educação profissional brasileira, tendo como referencial de análise as Leis de Diretrizes e Bases do século XX, observa-se que, apesar de mudanças de terminologia e avanços pontuais, manteve-se a centralidade de uma formação voltada às demandas do capital e à lógica do ensino dual.

Conforme apontam Medeiros Neta *et al.* (2018), desde a LDB nº 4.024/1961, marcada pela preparação de força de trabalho operacional, passando pela LDB nº 5.692/1971[7], que reforçou uma formação tecnicista a serviço do desenvolvimento econômico, até a LDB nº 9.394/1996 – embora esta última apresente avanços conceituais –, persistiu a separação entre

[7] A Lei n° 5.692/1971 está no centro de um profundo debate sobre a sua caracterização como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Embora seja institucionalmente considerada uma LDB, muitos autores, como Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Maria Lucia de Arruda e Luiz Antônio Cunha, além de fazer críticas em torno dos seus objetivos e natureza, isto é, da ideia de que ela foi um instrumento do regime militar, de concepção autoritária, focado no estabelecimento de um modelo de educação tecnicista e baseado na Teoria do Capital Humano, levantam também questionamentos relação ao seu escopo limitado, não abrangendo a totalidade do sistema educacional como as outras LDBs. Esses autores defendem que essa lei não é uma LDB, e sim uma reforma do ensino de 1º e 2º graus, ou seja, uma reforma parcial, já que ela não legislou sobre o Ensino Superior, que havia sido tratada em uma lei separada, a Lei 5.540/1968. Entretanto, a despeito desse debate, que não é alvo de nosso trabalho, portanto não cabendo aprofundá-lo aqui, opta-se por utilizar a designação mais usual em relação à Lei n° 5.692/1971 e a tratamos em nosso texto como LDB n° 5.692/1971, primeiro por não afetar a discussão proposta nessa dissertação e, segundo, para manter a coerência com a fonte citada (Medeiros Neta; Pereira; Rocha; Nascimento, 2018) que no trabalho referenciado aqui trata e debate a referida lei com uma LDB.

formação propedêutica e profissional, reiterando a dualidade estrutural da educação brasileira.

Nesse sentido, a FHI, ainda que mencionada na legislação atual, não se materializou na prática, uma vez que as políticas educacionais continuaram priorizando a preparação da força de trabalho para as necessidades produtivas do capital. Pacheco (2012) corrobora essa análise ao destacar que a LDB nº 9.394/1996 retoma o conflito da dualidade, em detrimento de uma formação profissional integrada em seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, evidenciando a prevalência histórica da lógica mercantil nos processos formativos.

Há, portanto, a necessidade de superação dessa lógica. Nesse sentido, a integração entre teoria e prática assume papel central, não como mera aplicação de conteúdos, mas como processo de compreensão crítica da realidade concreta. Segundo Baracho (2018),

> o grande desafio é que o conceito de formação humana integral vem ao encontro de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorpora a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, o que permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador (Baracho, 2018, p. 117).

O currículo integrado, nesse sentido, amplia a dimensão da formação dos sujeitos, possibilitando uma formação mais abrangente e, ao aproximar o conhecimento teórico e o prático, possibilita o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias à colocação dos jovens no mundo do trabalho sem, por outro lado, negligenciar a formação intelectual.

Nessa ótica, a proposta político-pedagógica da escola deve ser intencionalmente voltada para a perspectiva curricular de uma educação emancipatória, buscando uma outra concepção de educação em que trabalho, ciência, cultura e tecnologia como princípios educativos integrem a prática educativa da escola, na qual a formação esteja para além da preocupação em atender as demandas do mercado de trabalho e que avance no sentido da luta por uma sociedade mais justa.

> Nesses termos defende-se uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos, capaz de refletir a realidade e atuar, socialmente, de forma comprometida com a efetivação da cidadania, e, sobretudo, capaz de ser um instrumento que contribua para o enfrentamento do desafio, de forma consciente, da exclusão crescente do trabalho [...] Esses aspectos, ao serem trabalhados pela escola, poderão conduzir os alunos à outra forma de pensar a sociedade, o trabalho sob os limites da concepção burguesa de educação e sobre a condição de uma sociedade dividida em classes antagônicas (Baracho, 2018, p. 182, 203).

Esse modelo de educação se mostra no cerne do projeto de EMI defendido no Documento Base da proposta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (Brasil, 2007) que apresenta o trabalho como princípio educativo, a FHI e a integração curricular como fundamentos.

Além disso, não é apenas ao nível do currículo integrado que a FHI mantém interfaces político-pedagógicas, ela também se articula às relações político-pedagógicas que se estabelecem no interior da escola, uma vez que a materialização dessa concepção formativa depende das escolhas políticas que orientam o projeto educativo, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Isso porque a materialização dessa concepção formativa depende das escolhas políticas que orientam o projeto educativo, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Assim, a FHI não se reduz a um enunciado teórico ou uma ideia abstrata, mas se concretiza nas (e pelas) relações político-pedagógicas que se estabelecem no cotidiano escolar, expressando-se nas escolhas curriculares, nos métodos de ensino, nos processos avaliativos e nas formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse aspecto, as relações entre docentes, estudantes, gestores e demais sujeitos da comunidade educativa constituem-se como espaços privilegiados de disputa e de construção de sentidos acerca da formação humana.

De acordo com Paro (2011, p. 19) a escola, enquanto gruo social, é dotada por uma dinâmica marcada por relação constantes de "contradições, antagonismos, interações, expectativas [e] costumes" que, embora não possam ser previstos e nem estabelecidos por meio de ordenamentos e instrumentos oficiais, "constituem o modo de existir ou de operar" da escola e que não podem ser deixados de lado ao se estudar essa instituição.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que essas relações se dão não apenas no âmbito pessoal, mas especialmente nas intencionalidades político-pedagógicas que não são neutras, mas mediadas por disputas de concepções, interesses e projetos de sociedade. Logo, no contexto da EPT, essas relações político-pedagógicas precisam ser repensadas, reavaliadas e reconduzidas, para se tornarem mediações fundamentais para a consolidação de práticas coerentes com a FHI em direção de uma formação emancipatória.

Outrossim, há de se deixar evidenciado que esta não é uma responsabilidade exclusiva professor e de sua prática em sala de aula. Também não se consolida tão somente na tentativa isolada da aplicação de um currículo enquanto prática integradora por meio de um documento orientador da ação docente. Essas disputas afetam também outros espaços e relações, evidenciando a necessidade de repensar a organização do trabalho escolar como um todo, e não apenas a ação do professor.

Nessa perspectiva, compreende-se a instituição escolar não como um ambiente neutro de repasse de conteúdos, mas como um território possível de FHI já que as práticas e intencionalidades materializadas no cotidiano escolar podem se constituir mediações que capazes de romper com a dualidade estrutural, visando a autonomia dos sujeitos.

Dois pontos merecem destaque nesse aspecto. Primeiro é a necessária democratização das relações escolares que, conforme argumenta Paro (2016), é condição necessária para a construção de uma educação comprometida com a formação plena dos sujeitos, uma vez que possibilita a vivência concreta de valores como a participação, a autonomia e a responsabilidade coletiva, pois, como aponta Borges e Fernandes-Sobrinho (2020, p. 14),

> O alcance de uma educação integral, transformadora, politécnica que contribua verdadeiramente para a formação de cidadãos críticos e conscientes só será possível se houver uma transformação social, nesse sentido é preciso estabelecer a democracia, a participação, o envolvimento de alunos, pais, comunidade para se pensar a escola, e que as boas práticas possam ultrapassar os muros da escola e transformar pensamentos sociais.

Paro (2016) ainda aponta que a gestão democrática da escola cria condições para que os sujeitos envolvidos no processo educativo participem ativamente das decisões pedagógicas, rompendo com a lógica autoritária e centralizadora que historicamente marcou as instituições escolares. Nesse sentido, a FHI demanda a construção de espaços institucionais de reflexão, diálogo e decisão coletiva, capazes de problematizar as contradições do cotidiano escolar e de orientar práticas mais alinhadas a um projeto educativo emancipador.

O segundo ponto diz respeito à avaliação escolar. A efetivação da FHI no âmbito da EPT coloca a premente necessidade de se rever os processos e instrumentos avaliativos. Segundo Luckesi (2008) o modelo de avaliação vigente no Brasil que "está a serviço de uma pedagogia dominante que, por vez, serve a um modelo social dominante" (p. 29), ou seja, ela deixa de ter um caráter formativo e passa a operar como mecanismo de exclusão.

Essa lógica avaliativa predominante, fortemente influenciada por princípios meritocráticos e classificatórios orientados exclusivamente por critérios quantitativos, precisa, portanto, dar espaço a modelos comprometidos com o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Trata-se de deslocar o foco da avaliação do desempenho individual para a análise das condições coletivas de ensino e aprendizagem, problematizando as mediações institucionais que interferem no processo formativo. Para De Souza (2025, p. 5),

> Superar práticas avaliativas tradicionais exige mudanças estruturais: reorganização curricular, valorização da formação docente e políticas públicas que garantam condições materiais adequadas. Nesse sentido, a integração entre Educação Integral e avaliação crítica é condição essencial para consolidar uma escola pública democrática, inclusiva e promotora do desenvolvimento humano omnilateral.

Nesse sentido a FHI exige a construção de práticas institucionais que possibilitem a análise crítica da realidade escolar e a tomada de decisões pedagógicas coletivamente construídas. Tais práticas devem favorecer a escuta dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa — estudantes, professores, gestores e técnicos —, reconhecendo-os

como participantes ativos do processo formativo.

É nesse contexto que ganham importância os espaços colegiados de discussão e deliberação pedagógica, entendidos como instâncias privilegiadas de participação democrática e espaço por excelência para a reflexão crítica sobre o processo educativo. Esses espaços possibilitam a análise coletiva das práticas pedagógicas, dos processos avaliativos e das condições institucionais que impactam a formação dos estudantes, constituindo-se como mediações fundamentais para a efetivação da FHI.

Nesse sentido, o Conselho de Classe pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico de mediação institucional capaz de articular avaliação, gestão democrática e FHI no âmbito da EPT.

Assim, faz-se necessário aprofundar a análise de um desses espaços institucionais de mediação pedagógica: os Conselhos de Classe. Historicamente constituídos como instâncias de acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os Conselhos de Classe expressam, de forma concreta, as tensões entre diferentes concepções de avaliação, de formação e de gestão escolar. Compreendê-los em sua trajetória histórica e em suas práticas contemporâneas torna-se fundamental para analisar suas potencialidades e limites enquanto espaços de FHI, temática que será desenvolvida a seguir.

2.3 CONSELHOS DE CLASSE: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS

Discutir o Conselho de Classe na perspectiva da EPT é um importante exercício a se fazer. Como colegiado que agrega diversos segmentos da comunidade escolar, ele deve ser elemento presente na construção de uma proposta político-pedagógica que pense a educação a partir dos princípios da FHI.

Os Conselhos de Classe constituem-se como instâncias colegiadas presentes historicamente na organização escolar brasileira, assumindo diferentes configurações e finalidades ao longo do tempo. Segundo Libâneo (2017, p. 263-264)

> O Conselho de Classe é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

Os Conselhos de Classe, portanto, de modo geral, são espaços associados ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, à análise do desempenho discente e à tomada de decisões pedagógicas relacionadas à progressão, retenção ou encaminhamentos

educacionais dos estudantes[8]. Para o autor, com fulcro na legislação vigente, esse órgão colegiado deve ser composto por representantes dos distintos segmentos que compõe a comunidade escolar.

Com função principal de acompanhar o aprendizado do aluno, deve fazê-lo também no acompanhamento do desempenho do professor, ao tempo em que deve propor meios de intervenção na busca de soluções aos problemas que se observem nesse processo. Nessa definição as ações partem do aluno para o professor e deste para a ação na proposta educativa da escola, no contexto das múltiplas relações que se dão nesse espaço.

Sem desconsiderar as experiências anteriormente praticadas, tem-se que o ganho de importância dos conselhos de classe situa-se dentro das profundas mudanças que escola passou nos anos 1990, com a "consolidação" da redemocratização do país e com a pressão do discurso do fracasso escolar (elevados índices de evasão e repetência), a busca pela constituição de uma escola mais plural e a introdução das práticas pedagógicas que ressignificassem a escola pública, coloca esse colegiado como um dos temas de necessário debate público.

Porém, o início da efetivação desse colegiado é creditado à Lei n° 5.692/1971, considerada de caráter pragmático e tecnicista que foi instituída sob o regime autoritário. Debatin (2002), discutindo à luz dos estudos de Firme (1978), Rocha (1982) e Dalben (1996), aponta que, embora a Lei n° 5.692/1971, não institua formalmente[9] ou regulamente esses colegiados, as reformulações contantes dessa legislação, especialmente com relação à avaliação, influenciaram e implicaram nas condições necessárias para a institucionalização do Conselho de Classe.

Leite (2012) discorre que a inserção dos conselhos se dá como desdobramento dessa reforma educacional, cujas demandas exigiam a participação dos docentes, equipe pedagógica e direção para que se estabelecesse consensos mínimos (fortalecer a tomada de decisão) no que diz respeito à gama de aspectos (quantitativos e qualitativos) que a avaliação

[8] Para Dalben (2010, *apud* Souza; Grimm, 2022, p. 21) o conselho de classe é um "órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os professores, juntamente com os coordenadores pedagógicos ou os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos com que trabalham, com o objetivo de tomar decisões sobre ações pedagógicas a serem desenvolvidas".

[9] Sena Neto (2022) destaca que somente com a Constituição Federal de 1988 que os Conselhos Escolares ganham espaço legal. Para o autor "a Constituição Federal de 1988 [é] o principal instrumento de disseminação dos motivos que levaram as escolas públicas, [...] a iniciar um processo paulatino de construção de suas práticas colegiadas. [...] No entanto, embora a Constituição Federal de 1988 preconize que a educação será realizada através dos aspectos de participação do cidadão na construção do ensino público mediante a gestão democrática, tal pressuposto demorou a se efetivar, uma vez que na escola outros elementos pesam na decisão de se organizar colegiados escolares" (p. 42).

do rendimento escolar dos alunos passa a abarcar diante da nova realidade.

Historicamente, as primeiras experiências no Brasil datam dos anos 1950, sob forte influência da tendência escolanovista da educação instalada pelo Manifesto dos Pioneiros da Pioneiros da Educação[10]. O modelo de Conselho de Classe gestado no Brasil – de influência francesa, de caráter dualista, centrado na avaliação classificatória dos alunos – encontra lugar na necessidade de novos instrumentos para reestruturação dos processos avaliativos e para atender aos encaminhamentos da democratização da educação estabelecidos na Lei n° 5.692/1971.

Em sua dissertação de mestrado em que investiga a contribuições do pedagogo técnico na dinamização dos Conselhos de Classe na educação profissional técnica de nível médio, Dias (2020) discorre sobre essa origem apresentado críticas ao caráter classificatório e dualista do modelo francês que, na prática, decidia sobre o futuro dos estudantes, definindo quem seria encaminhado ao ensino clássico (propedêutico) ou técnico (profissionalizante). Nesse sentido, sob a camada de modernização e inovação educacional, escondia-se a manutenção de um modelo de escola que Aliança (2021) chama de socialmente fragmentadora. Apesar disso, Dias (2020) chama a atenção para importância desse instrumento como um primeiro esforço no sentido da aproximação e da articulação entre os professores, algo praticamente inexistente antes da instalação dos conselhos.

Cabe destacar que a efetivação desse colegiado se dá em um contexto social restritivo ao debate e em meio a momento econômico marcado por contradições, com uma educação fundada por um modelo tecnicista, em que a dualidade entre teoria e prática se fazia a modelo educativo e que convivia com disputa de diferentes concepções pedagógicas. Nesse contexto o Conselho de Classe refletia as próprias contradições da educação (Andrade, 2019).

A despeito dos objetivos da sua gênese, os conselhos de classe se destacam por assumirem, no interior das instituições escolar, ao memos três papéis muito relevantes: como

[10] Dalben (2006, p. 23) justifica esse posicionamento com citandos trechos do manifesto: “Com base nesse pressuposto, e retrocedendo no tempo, encontramos no cerne das idéias [sic] que permearam a tendência escolanovista da educação as suas origens. Quando se lê o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) percebem-se elementos do tipo: ‘A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social actual (sic), [...] de solidariedade, [...] de cooperação. (p. 42) A escola [...] passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. (p. 55) a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias (sic) sociais, de maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. (p. 59)’. Esses elementos apontam para o início da valorização das idéias (sic) de atendimento individualizado, de estudo em grupos e, especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado.”

instrumento avaliativo, como mecanismo de gestão democrática e como espaço de formativo docente. Historicamente os conselhos foram concebidos como instrumentos avaliativos mais amplos. Sobre esse primeiro papel, Debatin (2002, p. 13) atesta que os

> Conselhos de Classe foram instituídos a fim de orientar os professores na avaliação permanente dos alunos para analisar as causas de rendimentos altos e baixos, criar condições de assistência aos alunos com dificuldades, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho. Tudo isso visava a democratização do ensino e a preparação do sujeito para a entrada no mundo do capital.

Dalben (2004) corrobora essa posição originária do Conselho de Classe como instrumento avaliativo. Para autora a perspectiva adotada a partir dessa legislação e das regulamentações que se seguem é de um colegiado criado com função essencialmente avaliativa, com uma perspectiva funcionalista e voltado para reforçar e legitimar os resultados das avaliações dos alunos, avaliação essa de caráter controlador do processo pedagógico, colocando o professor no papel de autoridade definidora desse processo, isto é, mentores do saber.

> Os Conselhos de Classe teriam, assim, o papel de aglutinar as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, permitindo análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas (Dalben, 2004, p. 35).

No entanto, mesmo nascendo com essa finalidade, Dalben (2004), a partir do apontamento de diversas contradições nesse processo de instucionalização do Conselho de Classe, destaca a importância desse colegiado como espaço de construção de redes de relações colaborativas na articulação da proposta de ensino e no desenvolvimento de um processo educativo pautado na reflexão e discussão coletiva. Embora, no contexto inicial, sem contar com a efetiva participação dos alunos e pais, o Conselho de Classe já se configurava como "espaços *interdisciplinares* de estudo e tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola" (Dalben, 2004, p. 33).

Nesse sentido, a autora, em sua análise sobre a constituição do Conselho de Classe , assume-o como instância privilegiada de mobilização do projeto político-pedagógico da escola, ao possibilitar a articulação entre os diversos segmentos da escola, entre dos eixos centrais do processo de trabalho realizados no interior das instituições de ensino, em especial no que tange à avaliação, e por propiciar espaços coletivos de reflexão sobre as práticas escolares e apropriação crítica das relações que se dão no *lócus* do fazer educativo. Logo, um dos raros espaços na escola que oferece ao corpo docente a oportunidade de participar de um debate focado no processo de ensino e aprendizagem (Dalben, 2004). Para Souza e Grimm (2022, p. 28) o "Conselho de Classe não é um momento estanque, fragmentado no contexto

da organização escolar, mas sim, é prática educacional avaliativa mediadora de um movimento contínuo de aprendizagem, integração e produção de conhecimento".

Leite (2012) corrobora essa observação ao descrever o Conselho de Classe como um momento (espaço/tempo) significativo em que os sujeitos escolares possam, de forma coletiva, avaliar não apenas o desempenho dos alunos, mas também debater e definir os caminhos necessários para a implementação das novas demandas no cotidiano da escola. Ou seja, um momento que permite a identificação de novas demandas e a construção de soluções colaborativas, traçando estratégias para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é um ambiente para redefinir práticas pedagógicas, ajustar metodologias e fortalecer o compromisso da escola com a formação integral dos alunos. Através desse espaço dialógico, a escola pode se adaptar de forma mais eficiente às mudanças sociais e educacionais, garantindo uma implementação mais eficaz de inovações e políticas que respondam às exigências do cotidiano escolar.

Um segundo aspecto a respeito do Conselho de Classe que merece destaque é o seu papel como mecanismo de gestão democrática. Mesmo em seus primórdios, e a despeito de todas as críticas à sua configuração funcionalista, esse colegiado já apontava para um movimento de democratização da gestão escolar, contendo em si o gérmen de uma modificação não apenas dos processos avaliativas, mas as condições da própria escola, com potencial de dinamizar a ação educativa através do replanejamento curricular (Debatin, 2002).

Sob a égide da Lei n° 9.394/1996, aprovada no contexto de múltiplas demandas que requeriam uma ampla reestruturação da educação brasileira e da redefinição do papel social da escola, o Conselho de Classe se configura como instrumento capaz de repensar a gestão democrática ao conceber participação de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes, especialista em educação, pessoal técnico-administrativo, pais ou responsáveis e educandos) na tomada de decisões sobre as intencionalidades da prática educacional. Essa mudança se dá em face dessa nova LDB apresentar a gestão democrática como um dos princípios basilares da educação (Brasil, 1996).

Neste cenário, o Conselho de Classe retoma e amplia sua função essencial como dinamizador do projeto pedagógico da escola, consolidando-se como um espaço privilegiado para a construção coletiva de conhecimento sobre a instituição e seus processos. Nele, a reflexão e a avaliação da prática pedagógica acontecem de maneira dialógica, interativa e colaborativa, promovendo um olhar multifacetado sobre o desempenho dos alunos e o trabalho dos educadores. Esse processo permite ir além de uma avaliação estritamente

numérica ou técnica, oferecendo uma análise mais ampla e qualitativa (Dalben, 1992).

Partindo das definições apresentada por Lück para o termo participação e considerando o aparato legal que se desdobra da LDB nº 9.394/1996, Sena Neto (2018) defende o Conselho de Classe como espaço disseminador da participação em sentido amplo, isto é, da ação coletiva que leva à gestão democrática na escola, sendo esse colegiado o espaço ideal para "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" (p. 36). Ou seja, o papel do Conselho de Classe está, na gestão democrática, para além da garantia da presença mais ampla dos vários segmentos da comunidade escolar.

O novo arcabouço legal dota os Conselhos de Classes de outras funções passam a ser órgãos de natureza consultivo-deliberativo, capazes de discutir e deliberar, entre outros aspectos, sobre a atividade pedagógica, incluindo a avaliação da prática docente e sendo capazes de rever os próprios critérios da avaliação.

> Assim, o Conselho de Classe e Série assume a responsabilidade de acompanhar todo o processo avaliativo da escola, analisando e debatendo os componentes da aprendizagem. Como instrumento democrático, portanto, busca a garantia do aperfeiçoamento do processo de avaliação, tanto social como pedagogicamente (Oliveira, 2022, p. 30).

Sobre o conceito de gestão democrática, adota-se, para o objetivo desse trabalho, a definição dada por Paro (1987) segundo o qual a gestão democrática é caracterizada pela apropriação do espaço escolar pela classe trabalhadora, conferindo à escola a autonomia necessária para atingir objetivos educacionais que estejam alinhados com os interesses dessa classe. Essa autonomia é conquistada por meio da participação plena de todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais, funcionários, professores e educadores. Para o autor, a gestão democrática se sustenta em três pilares fundamentais: a autonomia da instituição, a participação efetiva da comunidade escolar e uma proposta político-pedagógica voltada para os interesses da classe trabalhadora. Logo, a participação ativa, a representatividade e a garantia de espaço de fala e de discussão de ideias são elementos fundamentais na construção de uma gestão democrática.

Dessa definição, compreende-se que o Conselho de Classe pode assumir um papel de fortalecer a gestão democrática ao possibilitar a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios no interior da escola, ao tempo em que busca superar práticas individualistas e fragmentadas de ensino e aprendizagem ao articular os diversos segmentos da escola e conduzindo a uma proposta político-pedagógica que atenda aos interesses e reais

necessidade da classe trabalhadora. Para Dalben [s/a] a importância especial desse colegiado com relação ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola está na "forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico" (p. 3).

Nesse sentido os Conselhos de Classes "são importantes estratégias na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos, comunitários e administrativos da escola" (Oliveira, 2022, p. 38) devendo estes atuar na promoção da descentralização do poder decisório sobre a atividade fim da escola – o ensino – compartilhando-o com os demais envolvidos no processo, de modo a captar seus posicionamentos e experiências com fins de "rompimento com a visão verticalizada de gestão para uma visão horizontal, onde todos precisam e devem se engajar" (Sena Neto, 2022, p. 36). Esse compartilhar envolve ainda a divisão de responsabilidades na organização e no acompanhamento das práticas de ensino e na avaliação no interior da instituição, assim como promover/mobilizar ações que favoreçam a integração dos conteúdos curriculares.

> 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. Portanto, o Conselho de Classe assume um espaço democrático de tomada de decisões junto aos processos de ensino e aprendizagem na escola. 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 (Sena Neto; Tavares, 2022, p. 22).

O excerto acima reforça a posição do Conselho de Classe como importante mecanismo de gestão democrática colocando-o como meio de fortalecimento da participação da comunidade escola na tomada de decisões sobres os rumos da proposta político-pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo aponta para outra percepção, a de que esse colegiado além de instrumento avaliativo e de mecanismo de gestão democrática, vem sendo observado em seu papel como espaço de formação docente.

Silva (2021) enfatiza que se por um lado, o Conselho de Classe possibilita a discussão e a proposição de ações de forma democrática sobre o processo de ensino e aprendizagem; por outro, por meio da participação coletiva e da troca de experiências entre os diversos membros da comunidade escolar, ele contribui para o desenvolvimento de competências desses atores para a sua atuação na vida social foram dos muros da instituição. Na percepção do autor as relações que se dão por meio desse colegiado proporcionam aprendizagem coletiva que afetam não apenas a escola, mas a vida em sociedade.

Sena Neto e Tavares (2022), partindo de uma concepção sócio-histórica, discutem o fato de que o aprendizado se dá na ação coletiva e pela prática social do homem, ou seja, são

nas relações que se estabelecem na constante busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas que a aprendizagem se consolida como resultado da socialização. O Conselho de Classe se materializa, então como espaço de aprendizagem, ao oportunizar espaço dialógico, “tendo na ação da discussão coletiva e participativa o principal meio propagador do processo de aprendizagem” (Sena Neto; Tavares, 2022, p. 33).

Andrade (2019) inicia sua reflexão reconhecendo o papel do Conselho de Classe como instrumento avaliativo e o seu caráter como mecanismo democrático para, a partir daí, discorrer sobre a função formativa. Parte da concepção de que o Conselho de Classe deve ser visto sob duas perspectivas, como espaço, no sentido de se ser um lugar onde discussões e avaliações coletivas dos processos de ensino e aprendizagem se dão institucionalmente, e como ação pedagógica, nesse caso por ser uma prática vivenciada no cotidiano da escola e que direta e indiretamente provoca reflexão, avaliação e autoavaliação. São nessas duas perspectivas – a primeira relacionada à dimensão avaliativa e a segunda relacionada à dimensão reflexiva – que o colegiado atua na formação dos professores. Para a autora

> a partir da reflexão e avaliação da própria prática, [o professor] pode desenvolver-se profissionalmente, encontrando as condições necessárias para a sua formação. [...] Entendemos que, a partir da relação teoria e prática, na interação do trabalho individual e coletivo, e dos saberes oriundos das experiências na prática do Conselho de Classe, é possível a formação de professores. [...] Em suma, consideramos que o Conselho de Classe, sendo um espaço e ação coletiva de troca de experiências, provoca reflexões importantes sobre a prática do professor, o que está intimamente relacionado a sua formação (Andrade, 2019, p. 24).

Da argumentação desenvolvida pela autora, compreende-se que, na prática diária de sua função, o professor necessita fazer o exercício da autoavaliação, reconhecendo-se com profissional inacabado e que na troca dialógica com seus pares e com os demais membros da comunidade escolar ali representados dentro do colegiado possa formar-se a partir disso. A autoavaliação, nesse sentido, se mostra imprescindível ao processo de formação.

Nesse sentido, o caráter coletivo do Conselho de Classe proporciona espaço e oportunidade reflexão e avaliação não apenas com relação aos alunos, mas das práticas pedagógicas realizadas (com seus avanços e retrocessos) e das dificuldades que o professor enfrenta no cotidiano escolar e, por meio da discussão coletiva, possa encontrar rotas possíveis de aprimoramentos, de novas práticas e correção de fluxos. Logo, o Conselho de Classe se mostra como um instrumento de aprendizagem e formação em serviço (Dalben, 2004).

Andrade (2019) segue sua reflexão apontando que esse aprendizado extrapola o docente e sua atuação. Para a autora,

> Dado a relevância dos aspectos coletivo, reflexivo e avaliativo presentes no Conselho

> de Classe, é possível afirmar que ele é muito mais do que um procedimento burocrático institucionalizado. São o expressar, o refletir e o avaliar coletivamente tão presentes nele que possibilitam o encontro da diversidade de saberes presentes na escola, e esse encontro pode abrir as possibilidades de transformação das ações futuras, não apenas dos professores, mas também da Equipe Técnico-Pedagógica, do aluno e por que não dizer, de toda a instituição (Andrade, 2019, p. 27-28).

Desse modo, o Conselho de Classe se caracteriza como espaço-ação possível de um processo formador de toda a instituição escolar. Ao possibilitar a avaliação e a reflexão crítica dos processos político-pedagógicos na sua totalidade esse colegiado pode se colocar como instrumento de mudanças mais profundas na organização curricular, na superação de barreiras e na implementação de estratégias que podem fortalecer e enriquecer a aprendizagem coletiva e institucional.

Desse modo, o Conselho de Classe se configura um lugar de possibilidades formativas, por ser "um espaço propício ao diálogo, à escuta, à discussão, à contradição e à decisão, portanto, um lugar possível de formação" (Sena Neto, 2022, p. 14). Sena Neto (2022) ainda chama atenção que esse espaço, enquanto lugar de formação e autoformação docente, por meio da dialética e dos embates sobre os processos de ensino e aprendizagem, interfere na atuação do professor e nas suas práticas pedagógicas, possibilitando de novos cenários de ação.

> Portanto, cabe à gestão da escola, em comum acordo com a comunidade escolar, tratar o Conselho de Classe com um espaço de difusão de conhecimento e de aprendizagem, formando os sujeitos que nele atuam diretamente para o desenvolvimento potencial dos alunos e, consequentemente, da escola, mediante os esforços coletivos e orientados pelos objetivos explicitados nos regimentos que norteiam a instituição (Sena Neto, 2022, p. 45).

Do exposto, tem-se que a ação reflexiva crítica, dialógica, participativa e em profundidade dos processos pedagógicos que são possíveis pela participação direta e engajada nesse espaço escolar, é fundamental para a mudança de postura (aprendizado) que se espera para uma prática educativa comprometida com a FHI. O Conselho de Classe se apresenta como um lugar viável para a aquisição/construção segura de novas ideias e estratégias metodológicas e de compartilhamentos de saberes. Logo, de formação continuada em serviço.

No entanto, a despeito dessa construção histórica e de casos bem-sucedidos de atuação, os conselhos de classe ainda não encontram, de modo geral, o protagonismo necessário à sua ampla atuação nas estruturas das instituições escolares. Na sequência se dedicará um tempo para discutir, à luz da literatura, as possibilidades desses colegiados como espaços de formação crítica e emancipadora e os desafios imposto que limitam essa atuação.

2.4 CONSELHOS DE CLASSE E A FHI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Dá análise inicial da literatura, a título de Estado do Conhecimento, identificamos que as percepções e práticas dos conselhos escolares aponta para esses colegiados como instrumentos avaliativos, como mecanismos de gestão democrática e como espaço de formação. Como instrumento avaliativo o Conselho de Classe possibilita repensar, refletir e redirecionar a prática pedagógica da escola, é nesse caso um espaço de diálogo e troca, de mediação e reflexão crítica, espaço por excelência para o encaminhamento de uma proposta educacional pautado na formação integral dos estudantes.

Embora suas origens remontem a um modelo de educação dual e classificatória, tendo inicialmente o objetivo de avaliar os alunos a partir de um modelo tecnicista e pautado no atendimento das demandas do mundo do trabalho daquele momento, o Conselho de Classe tem em si o gérmen da travessia para uma formação pautada na superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

Assim, mesmo sendo concebido sob a égide de um projeto educativo excludente, atualmente o Conselho de Classe representa um importa espaço de reflexão sobre as ações educacionais e se faz instância capaz de superar a visão classificatória e burocrática da avaliação e, assim, de repensar a educação e de romper com a formação simplesmente voltada para o mercado de trabalho.

Para Souza (2022) esse órgão colegiado apresenta as características necessárias para que os diversos seguimentos envolvidos no fazer pedagógico promovam um processo educacional coletivo e colaborativo. Ao avaliar de forma coletiva, a comunidade escolar pode refletir sobres as necessidades educacionais e, nesse processo, construir subsídios para um currículo menos fragmentado, revisando suas propostas e estratégias naturalizadas no decorrer do tempo. Partindo desse princípio o Conselho de Classe pode ser o elemento condutor de um processo de articulação curricular capaz de orientar a prática pedagógica da escola. Ao mesmo tempo que pode contribuir com posturas mais críticas, tanto nos professores como nos alunos, em relação ao contexto social em que a escola está inserida.

> Nesse sentido, destaca-se o **Conselho de Classe** como elemento potencial para subsidiar e dinamizar o trabalho pedagógico, repercutindo na ação formativa como um todo. Olhares, saberes e formas de expressão suscitados por essa dinâmica, contribuem para que os sujeitos se aproximem da proposta curricular e, em percurso de avaliação processual, possam ser traçados caminhos para a **organização do trabalho pedagógico** e a **intervenção na realidade dada**, de forma sistematizada (Souza; Grimm, 2022, p. 15, grifo dos autores).

Ciavatta (2012) alerta que a adesão de gestores e professores a um processo de discussão e elaboração coletiva é essencial na construção de um currículo que se mostre

integrado. Para a autora a construção de processos de ensino-aprendizagem assim como a elaboração de um currículo integrado passa pela reflexão do conhecimento e pelo desenvolvimento de projetos articuladores.

Aqui, o Conselho de Classe, por ser órgão composto e chamado a refletir sobre os processos formativos e avaliação, encontra lugar propício como instrumento dinamizador do movimento no interior da escola cujo objetivo – por meio das interações, discussões e alinhamentos – é propor uma práxis educativa comprometida com a emancipação.

> Ao encontro da materialização desses espaços, em consonância com os objetivos de inclusão e emancipação dos sujeitos, resgata-se o **princípio da formação humana** e o **caráter político pedagógico da ação educativa**, para defender que o movimento será mais eficaz quanto mais os sujeitos envolvidos sejam capazes de **avaliar criticamente** a realidade em suas contradições, e assim compreender os vínculos de sua prática com a prática social, em atitude transformadora e autêntica (Souza; Grimm, 2022, p. 15, grifo dos autores).

O Conselho de Classe, nesse contexto, apresenta o potencial de ser instrumento estruturante uma formação integrada, podendo atuar preventivamente, a partir de diagnósticos dos elementos que precisam ser aprimorados, para que o processo formativo dos estudantes seja significativo e alinhado com os fundamentos de uma educação emancipadora. Portanto, um espaço constante de retomada da avaliação, não de modo funcionalista, mas no sentido da busca de práticas e encaminhamentos pedagógicos capazes de superar a escola socialmente fragmentadora.

Uma segunda percepção foi a desse órgão colegiado como mecanismo de gestão democrática. Para Ciavatta (2012) a formação integral é uma experiencia democrática que deve envolver a instituição escolar em articulação com alunos e pais/responsáveis. Não há como experimentar a formação integral no isolamento institucional nem por meio do autoritarismo. Deve ser uma ação participativa em que profissionais, pais/responsáveis e alunos encontrem espaços de inclusão, escuta ativa e partilha. Assim, a construção de um projeto de educação humana integral passa por ofertar aos interessados as condições objetivas de participação na tomada de decisões que afetam a sua formação.

Para Dalben (1992) no contexto da gestão democrática, todos são chamados a refletir, analisar e atuar de maneira colaborativa, com o propósito de responder às necessidades e desafios identificados no contexto escolar. Ao longo desse processo, a equipe de profissionais estabelece os objetivos, que servirão como diretrizes para o planejamento e execução das atividades diárias, seguindo uma abordagem singular de trabalho. Essa trajetória permite que cada escola construa sua identidade de maneira conjunta e participativa. O Conselho de Classe destaca-se nesse aspecto por ser instrumento de ressignificação do dinamismo da

gestão pedagógica, valorizando o trabalho coletivo e criando um ambiente de diálogo e resolução de conflitos, favorecendo a tomada de decisões coletivas e descentralizando ações.

Além disso, ao trazer esse aspecto de participação, o Conselho de Classe se mostra como importante espaço de formação política para os estudantes. A formação política do aluno é um princípio fundamental na construção de sua identidade e, ao entender os objetivos de participação nos colegiados da escola, com o devido engajamento para discutir e tomar decisões relacionadas às ações político-administrativas e pedagógicas da instituição (Sena Neto, 2022) o aluno pode desenvolver sua capacidade de se posicionar criticamente diante da sociedade, reconhecendo o seu lugar e de atuado de forma consciente no mundo do trabalho.

Desse modo, como atesta Silva (2019), o exercício da gestão democrática na escola eleva a seu papel para além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo o exercício da cidadania e o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A escola, ao envolver todo os atores do processo educativo, contribui para a FHI e emancipadora, preparando cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Nesse aspecto, enquanto órgão que visa uma proposta de gestão horizontalizada da proposta pedagógica, em detrimento de uma visão verticalizada e centrada no professor, o Conselho de Classe pode ser visto como mecanismo de possível travessia para a formação integrada. Como mecanismo dialógico, participativo e de articulação entre a comunidade e o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, se mostra alternativa para uma educação democrática e libertadora, voltada para a emancipação permanente dos seres humanos (Silva, 2021). Ao se constituir instância de poder, por ser um colegiado consultivo e deliberativo, composto por representantes das diversas categorias que atuam no processo formativo, se coloca um espaço privilegiado de diálogo e articulação dentro da escola, que permite que todos os atores possam discutir e repensar livremente o trabalho pedagógico.

Cabe ainda destacar as possibilidades que o Conselho de Classe oferece enquanto espaço de formação. Para esse fim retoma-se dos achados de Andrade (2019) duas importantes contribuições acerca das possibilidades formativas do Conselho de Classe. A autora aponta a possibilidade da salutar intervenção da equipe pedagógica a partir do compartilhamento das dificuldades dos professores durante as reuniões do colegiado. Dessa forma o conselho pode ser visto como um lugar a partir do qual estratégias de formação continuada em serviço podem ser dialogadas, planejadas e executadas, dessa forma melhorando a atuação profissional. Além disso, a atuação nesse colegiado em si pode ensejar um importante momento de aprendizagem, para a autora,

> [...] no Conselho de Classe, enquanto espaço coletivo de discussão, reflexão e avaliação, que os professores podem refletir sobre suas práticas, avaliá-las e, muitas vezes, transformá-las, [...] o Conselho de Classe é um dos únicos espaços em que o professor e seus pares têm a possibilidade de discutir coletivamente sua prática, suas deficiências, as superações, ou seja, a atuação docente [...] pelo processo de reflexão e autoavaliação do professor que, a partir da sua fala, torna-se consciente da própria prática e do que podem fazer para melhorá-la. (Andrade, 2019, p. 39).

Assim, seja pelo viés da intervenção da equipe pedagógica ou pelo viés da reflexão que leva o próprio docente a rever e melhor suas práticas, a possibilidade de o Conselho de Classe atuar como instancia formativa importa quando observada à luz da FHI. Toda mudança da prática pedagógica com vista ao aperfeiçoamento da prática primeira do professor tem potencial de refletir nas relações com os alunos e deste com o saber sistematizado.

Entretanto, a despeito das várias possibilidades, a literatura aponta para grandes desafios na consolidação dos conselhos como espaços de FHI. Esse colegiado – embora imbuído ao longo do tempo e pela legislação de um papel democrático e dinamizador de um processo avaliativo em que a reflexão e as mudanças das práticas pedagógicas são destacadas com ganhos – tem sofrido um desvirtuamento do seu significado para retornar-se como um instrumento de avaliação classificatória.

Isto é, ao invés de se constituir e consolidar-se como uma oportunidade de redirecionamento da prática docente e pedagógica da escola com vistas a superar a ou dirimir os problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, assume um papel outro, qual seja, de espaço de julgamento do insucesso dos alunos e instancia de penalização destes (Bambinetti, 2023). Nesse contexto, o Conselho de Classe, mesmo sendo instituído como um mecanismo gestão democrática, não alcança nas práticas cotidianas essa relação. Para Souza (2022, p. 24).

> A concepção de Conselho nessa perspectiva democrática e inclusiva, defendendo um projeto de formação crítica e cidadã, torna-se contraditória ao se deparar com práticas educativas excludentes na escola. Manifestando-se como prática fragmentária, que terceiriza ações e responsabilidades, permanecendo desvinculada do todo, a reunião de Conselho de Classe tem se constituído como espaço limítrofe de legitimação da reprovação, da retenção ou mesmo da exclusão.

O reconhecimento da necessidade de repensar a avaliação e seus objetivos surge como um grande desafio para que o Conselho de Classe se constitua um espaço dinamizador de uma FHI. Pensar avaliação não se restringe à aprovação ou reprovação do aluno, ou do quando do conteúdo disciplinar ele reteve. Trata-se, outrossim, de encará-la como processo dinâmico que envolve mais do que os exames escritos. Nesse processo se faz necessário que os docentes reconheçam da avaliação e autoavaliação do seu próprio trabalho como elemento

basilar do processo ensino-aprendizagem, assim como superem as dificuldades em lidar com a autocrítica e as reflexões sobre o próprio fazer-pedagógico (Bambinetti, 2023).

Outro desafio é o da efetiva participação. Na avaliação de Dias (2020), Rosário (2021), Matos (2021) e Oliveira (2023) há na operacionalização do Conselho de Classe a manutenção da contradição histórica de que os principais interessados no processo (os alunos) muitas vezes se encontram como partícipes passivos, apenas esperando os resultados, sem voz ativa e garantia de participação efetiva nos processos que selam os seus destinos. Não há mobilização ou mecanismos eficazes de participação dos estudantes, seja por uma estrutura ainda muito verticalmente hierarquizada ou por "barreiras" estabelecidas à avaliação dos estudantes por parte dos professores que se sentem desprestigiados de sua posição de autoridade. Assim, o aluno encontra pouco espaço para se posicionar e ser escutado ativamente nas suas demandas, o que faz com que o Conselho de Classe se torno algo desinteressante e desprovido de sentido para ele, logo, algo ao qual não dever ser dada prioridade.

Saliente-se, ainda, que, essa baixa efetividade na participação não afeta apenas os estudantes. Dias (2020) chama a atenção para necessidade também da efetiva participação dos docentes, que ao enxergarem o momento como mera burocracia, acabam por não contribuírem qualitativamente. Esse apontamento corrobora os achados de Leite (2012) que em sua análise da produção acadêmica sobre o tema discorre que o Conselho de Classe vem perdendo o sentido na maioria das escolas, servindo apenas para o cumprimento legislação, como mais um rito ordinário para aferimento de notas e decisão sobre progressão dos alunos.

Com relação à participação dos pais também se verifica baixa adesão. Nesse caso Leite (2012) faz o diagnóstico de que essa prática precisa ser mais bem compreendida pelos pais/responsáveis e pela sociedade, pois ao considerarem apenas uma estrutura burocrática da escola pública, não vêm razão de abrir mãos de seus afazeres diários para participarem de momentos em que apenas vão saber se os filhos passaram ou não de ano, ou ouvir reclamação sobre as atitudes dos estudantes consideradas inadequadas pelos profissionais.

Leite (2012) destaca ainda outro desafio à efetivação desse colegiado como espaço de formação integrada. Para a autora, a partir da análise aprofundada dos resultados e das decisões dos conselhos por ela analisados,

> é possível verificar o quanto as manipulações internas invertem, alteram e deslocam as atribuições oficiais do Conselho de Classe. Isso não significa dizer que os sujeitos escolares estivessem atuando, o tempo todo, em oposição aos preceitos legais e aos lugares de poder, mas que a apropriação dessas orientações e o seu uso revelam a sua inadequação à diversidade de situações concretas, vividas no cotidiano escolar [...] No entanto, a grande quantidade de turmas, de alunos e

> de professores, ajuda a compreender a inviabilidade para se debater, coletivamente, as questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, as estratégias de ensino e a busca de alternativas e de consensos mínimos para o enfrentamento dos problemas pedagógicos de cada aluno (Leite, 2012, p. 153).

Da análise da autora, percebe-se que a consolidação desses colegiados de acordo com os preceitos legais e percepções adotadas na literatura encontra grande dificuldade de se dá. Quando se considera a disponibilidade de tempo dos professores, a variedade e a complexidade de situações vivenciadas no interior da escola e a diversidade de condições dos alunos, o pleno funcionamento desse colegiado se vê inviabilizado.

Desse modo, como resposta a essas condições e reforçados por certo constrangimento em serem colocados em igualdade (e avaliados) com os estudantes, os professores e equipes pedagógicas acabam por limitarem-se às aferições de notas e "julgamento" dos alunos. Em alguns casos, passando a ser um ritual meramente burocratizado, com práticas que se distanciam das proposições do aparato normativo legal, sem implementação de ações pedagógicas efetivas e que oriente a superação das limitações diagnosticadas (quando se faz) e aponte alternativas às práticas pedagógicas da escola (Leite, 2012). Perdem, portanto, seu aspecto dinamizador do projeto político-pedagógico da instituição.

Nesse sentido, o desafio é ressignificar os momentos de conselho de modo a torná-los efetivos espaços de reflexão e construção de processos e práticas educacionais, dando o devido espaço de participação e fala a todos os envolvidos e, consequentemente, dando o retorno a comunidade escolar das decisões e medidas adotadas após cada ciclo de reuniões.

Para Muxfeldt (2020) essa não é uma tarefa fácil, pois implica engajamento coletivo de todos os envolvidos no processo e a definição de ações organizadas e contínuas. A autora avança destacando que a ausência de documentos ou instrumentos com orientações práticas e claras para o funcionamento desses colegiados, a carência de meios efetivos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a ausência de um plano de trabalho voltado para promover práticas de avaliação que abarquem todo o processo educacional, também são desafios a serem superados com vistas a dotar esses colegiados das condições que permitam a contribuírem para a formação integral do estudante.

Ao cabo da discussão realizada até aqui, pode-se elencar os princípios e fundamentos da EPT, conceituar a FHI e contextualizá-la na educação profissional técnica de nível médio, discutir o Conselho de Classe na sua concepção e debater esse colegiado como espaço possível de FHI, considerando, ainda, os desafios a essa atuação.

As discussões empreendidas até aqui permitiram compreender a EPT como campo tensionado por disputas políticas e pedagógicas, bem como situar o Conselho de Classe como

instância potencial de materialização da FHI. Contudo, compreender essas possibilidades exige analisar como tais princípios se manifestam — ou não — na prática concreta das instituições escolares. A seguir apresenta-se o percurso metodológico adotado para investigar esse fenômeno no contexto da EPT de nível médio da rede estadual do RN.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA PRÁXIS NA EFETIVAÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como finalidade apresentar e discutir o percurso metodológico adotado na realização da pesquisa. Ao longo do texto, são explicitadas as estratégias metodológicas utilizadas, ao mesmo tempo em que se refletem as motivações, os riscos e as vantagens das escolhas realizadas ao longo do percurso investigativo. O capítulo está estruturado em seções que tratam da abordagem metodológica, o *lócus* da pesquisa, bem como as estratégias e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pensar uma pesquisa, em seus aspectos metodológicos, implica realizar múltiplas escolhas. O pesquisador não escolhe apenas o objeto de estudo, mas também os instrumentos de coleta de dados, a amostra e/ou os participantes da pesquisa, o lócus, bem como a forma de análise e interpretação dos dados, entre outros elementos. Assim, pesquisar é escolher uma rota (ou várias) entre tantas possibilidades existentes. Ao longo do percurso, essas rotas podem demandar realinhamentos ou mesmo o delineamento de novos caminhos.

No campo das pesquisas em humanidades, não são apenas os instrumentos e técnicas que integram o conjunto de escolhas possíveis. Recai sobre o pesquisador a necessidade de selecionar os pressupostos teóricos que sustentarão a investigação, isto é, definir as lentes pelas quais a realidade será observada e os dados interpretados. No caso específico das pesquisas em educação, Fazenda (2008, p.14) destaca:

> o pesquisador precisa ter antes decidido: qual concepção de educação pretende investigar, como se realizaria a aprendizagem nesta concepção, quais os agentes que a determinariam, que interferências poderiam ocorrer em seu percurso, qual a ideologia subjacente a tal concepção. É necessário também realizar um levantamento das possíveis categorias que eventualmente emerjam no processo da pesquisa, bem como o suporte teórico adequado à análise dessas categorias, ao lado de uma disponibilidade em substituí-las se o desenvolvimento do projeto assim o determinar.

Partindo desse princípio basilar, a pesquisa aqui proposta se fundou, como abordagem teórica, nos pressupostos do materialismo histórico-dialético como lente interpretativa, por entender que a compreensão da realidade objetiva que se deseja estudar não pode se dar, como destaca Triviños (1987), de forma isolada, senão pela sua conexão, interdependência e interação com outras realidades e fenômenos, no desenvolvimento histórico e da prática social, no contexto da luta de interesses e nas contradições inerentes a ela.

Portanto, a escolha do materialismo histórico-dialético justifica-se por ser o tema de pesquisa, na perspectiva adotada na problemática, uma realidade social dinâmica, constituída

na arena dos conflitos de interesses distintos e opostos e dentro das contradições inerentes ao processo de construção social. O objeto de estudo situa-se em um contexto de luta de contrários – no extremo, adentrando nas lutas dos interesses de classes. Logo, tem a contradição como "fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos" (Triviños, 1987, p. 69). Nesse sentido, a escolha do método materialismo histórico-dialético como lente interpretativa funda-se no fato de que

> o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências (*sic*) dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (Triviños, 1987, p. 125).

Há, na discussão sobre que tipo de educação se quer para a classe trabalhadora, nas escolhas de modelos pedagógicos e de instrumentos de avaliação, na própria educação, que se mostra, por um lado, instrumento de legitimação e promotora de desigualdades sociais e marginalização, e, por outro, detentora de meios de superação dessas desigualdades (meio de travessia para um outro modelo societário) uma contradição inerente.

Por sua vez, estudar o Conselho de Classe é debater sobre interesses distintos que se contrapõem e que se constituem não apenas no âmbito da unidade escolar, mas sobretudo no contexto mais amplo, isto é, trata-se, outrossim, de debater sobre o tipo de sociedade que se almeja e que se busca construir a partir das práticas educativas que são desenvolvidas no interior da escola.

Logo, o materialismo histórico-dialético se constitui uma abordagem teórica coerente com a proposta desse trabalho, haja vista o entendimento de que discutir a FHI na educação profissional técnica de nível médio, no âmbito da atuação dos Conselhos de Classe, exige a análise da realidade concreta, observada por meio das categorias do materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, ao optar-se por essa abordagem, a presente pesquisa alinha-se à perspectiva de Frigotto (2008), ao compreender o materialismo histórico-dialético não apenas como método de pesquisa, mas também como postura, concepção e práxis. Como postura, entende-se que a investigação deve partir do plano teórico e abstrato em direção à realidade histórica concreta, resultante de relações contraditórias e conflitantes. Trata-se, portanto, de uma concepção investigativa que se distancia da noção de neutralidade e objetividade absolutas na observação dos fenômenos sociais, uma vez que compreende que fatos e valores, ciência e ideologia se encontram intrinsecamente relacionados na realidade concreta.

Como práxis, se coloca como uma abordagem que está para além da crítica pela crítica. Compreende-se nessa teoria, que a efetivação do conhecimento se dá *na e pela* práxis, isto é,

"a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" (Frigotto, 2008, p. 81). Nesse sentido, a dialética materialista histórica é mais do que um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa, e, ao mesmo tempo também, supera a visão meramente utilitarista (ativismo). Trata-se, do esforço de compreender o homem concreto, nas suas relações concretas, tendo o conhecimento como ponto de partida com vistas a uma práxis[11] transformadora dessa realidade e relações concretas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como de natureza descritivo-explicativa, pois buscou descrever os fatos e fenômenos da realidade investigada, estabelecendo relações entre variáveis, de modo a possibilitar a compreensão dos significados produzidos nesse contexto, a partir do ponto de vista da pesquisa. Conforme afirma Triviños (1987, p. 110), "o estudo descritivo pretende descrever 'com exatidão' os fatos e fenômenos de determinada realidade". Concomitantemente, assume caráter um explicativo ao buscar identificar os fatores que contribuem para a ocorrência desses fenômenos (Gil, 2002).

A escolha fundamentou-se pelo objetivo da pesquisa, que é o de avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de EPT do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da FHI. Nesse sentido, compreende-se que se faz necessário conhecer e descrever a realidade estudada e as possíveis alterações dessa realidade resultantes da aplicação do produto educacional a ser desenvolvido como etapa da pesquisa. Ao tempo em que se faz necessário uma discussão mais aprofundada acerca da FHI como princípio fundamental para os conselhos no contexto da EPT.

No que tange à análise dos dados, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, adotando um enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, visto que se baseia na necessidade de compreender a realidade — por meio de percepções e reflexões — para transformá-la dentro de seus processos dinâmicos e contextuais (Triviños, 1987).

Conforme aponta Yin (2016), essa modalidade investigativa, que também pode ser denominada pesquisa educacional, permite explicar o comportamento social humano situado em seu próprio contexto e nas condições reais de sua ocorrência. Além disso, viabiliza o estudo dos significados e perspectivas dos sujeitos por meio de múltiplas fontes, considerando a natureza complexa do ambiente de campo e a diversidade dos participantes envolvidos (Yin, 2016).

A opção por esse posicionamento metodológico, fundou-se, ainda, no esclarecimento

[11] Para Leite (2017, p. 850) "A práxis é para Marx uma prática sempre fundamentada teoricamente. Desse modo, para a prática se desenvolver, necessita da teoria e precisa ser iluminada por ela. A práxis é uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem".

de Martins (2004) de que o método qualitativo está para além de apenas técnicas, ou seja, trata-se de uma das possíveis maneiras (metodologia) de se fazer ciência. Ademais, considerando os objetivos desse projeto, vale destacar outro posicionamento da autora, segundo a qual é "preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais" (Martins, 2004, p. 292). Portanto, dada essa observação, o método alinha-se com a proposta desse trabalho.

Cabe destacar aqui que no tratamento dos dados, dadas as características do objeto estudado, a descrição e a explicação do fenômeno se veem carregados de aspectos subjetivos e intersubjetivos dos partícipes, logo, nas análises dos dados esses aspectos devem e precisam ser considerados.

No que tange aos procedimentos, decidiu-se por realizar uma Pesquisa-Ação, em diálogo com a perspectiva político-social de Thiollent (2011). Não se trata apenas de acolher as orientações do ementário do ProfEPT, mas da identificação do pesquisador e objeto da pesquisa com a proposta procedimental em destaque. A pesquisa-ação é mais do que a identificação e a relação do pesquisador com o objeto da pesquisa ou de uma metodologia que facilite a aceitação do pesquisador. Trata-se de se implicar, de desenvolver um papel ativo, de superar os aspectos acadêmicos e burocráticos da pesquisa. Para Thiollent (2011, p. 21)

> uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da estrutura da pesquisa-ação, no entanto, sem limitar-se ou seguir *ipsis litteris* o método desenvolvido por Thiollent (2011). A proposta parte dos passos do autor citado, adequando seus procedimentos ao percurso metodológico idealizado pelo pesquisador. Trata-se, inclusive por necessária adequação ao programa de mestrado que este projeto se insere, de uma adaptação ao modelo do citado autor, que será desenvolvida em três fases como apresentado no Quadro 2.

Cabe destacar, entretanto, que as fases descritas aqui têm caráter didático, pois como assevera Triviños, (1987, p. 138-139) as etapas de uma pesquisa qualitativa, dada a complexidade do fenômeno social, se retroalimentam mutuamente.

Quadro 2 – Fases da Pesquisa

FASE EXPLORATÓRIA (COLETA DE DADOS) Nessa fase foram trabalhados os aspectos do diagnóstico, da problematização, da fundamentação teórica e coleta de dados da pesquisa.	
Levantamento documental acerca do Conselho de Classe	Nessa etapa, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos e obras de divulgação acadêmica, incluindo o Estado do Conhecimento, com vistas a ampliar a compreensão e situar a discussão acadêmica sobre o tema. Também foram realizadas pesquisas documentais, tanto em fontes primárias (legislação vigente e outros documentos oficiais) quanto em fontes secundárias (relatórios, manuais, entre outros), com o objetivo de fundamentar, teórica e legalmente, a atuação dos Conselhos de Classe na rede estadual de educação profissional.
Diagnóstico das percepções	Nesta etapa, investigaram-se as percepções de alunos e professores acerca do papel dos Conselhos de Classe. Para isso, utilizaram-se a observação participante nas reuniões do conselho, a realização de rodas de conversa com questões problematizadoras (categorias de análise) junto aos alunos líderes de classe, membros titulares do conselho, bem como entrevistas semiestruturadas com professores coordenadores de áreas do conhecimento e pedagogos.
FASE DE DESENVOLVIMENTO (REFLEXÃO SOBRE OS DADOS) Nessa fase foram trabalhados os aspectos da aprendizagem e da relação de saberes a serem materializados na intervenção sobre a realidade estudada.	
Elaboração do Produto Educacional	Nesta etapa, os dados obtidos foram sistematizados, analisados e interpretados, subsidiando a construção do produto educacional, denominado Caderno Metodológico.
Aplicação e Avaliação	Nesta etapa, o produto educacional elaborado foi apresentado, implementado (por meio de um teste piloto para validação) e avaliado pelos participantes da pesquisa. A avaliação ocorreu por meio da técnica do feedback escrito, considerando os seguintes elementos: 1. estética e organização; 2. conteúdo e relevância; 3. relevância do produto educacional; 4. operacionalização do material. Para cada elemento de avaliação, foram solicitadas respostas organizadas nas categorias “que bom” (pontos positivos), “que pena” (pontos negativos) e “que tal” (sugestões), conforme proposto por Luiz, Silva e Barbosa (2022). Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado aos membros titulares do Conselho de Classe. A escolha dessa metodologia de avaliação fundamenta-se no entendimento de que o feedback possibilita “um diálogo horizontal, sem uma postura de julgamento, mas condizente com um espaço de autonomia” (Luiz, 2022, p. 36).

FASE DE DIVULGAÇÃO (APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS) Nessa fase foram trabalhados os aspectos da divulgação das informações externamente aos diferentes participantes interessados.	
Ajustes do Produto Educacional	Nesta etapa, foram realizados ajustes e aprimoramentos no produto educacional (Guia Metodológico), a partir das contribuições coletadas durante a fase de aplicação e avaliação.
Apresentação e defesa dissertativa	Nesta etapa, procedeu-se à síntese da pesquisa por meio de um trabalho dissertativo, com o objetivo de tornar públicos os resultados do estudo, os quais, "por sua vez, poderão gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação" (Thiollent, 2011, p. 81).

Fonte: Autor (2025)

3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual em Tempo Integral Monsenhor Honório na cidade de Pendências (RN). Trata-se de uma escola que desde o ano de 2017 oferta a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no caso, o Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral. Atualmente a escola tem um total de 258 alunos matriculados em tempo integral, sendo 203 nas turmas de educação profissional, distribuídos em duas turmas de primeiro ano, duas de segundo ano e duas de terceiro ano.

Constituíram-se participantes da pesquisa os 04 (quatro) docentes coordenadores de áreas do conhecimento (PCA's[12] de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humana e Sociais Aplicadas, Linguagens e Educação Técnica profissional), a coordenação pedagógica e 10 (doze) representante titulares dos alunos membros do Colegiado Conselho de Classe das turmas do Curso Técnico de Nível Médio em Informática a forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral e Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica a forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (dois representantes por turma).

Embora a escola ainda oferte turmas de ensino médio propedêutico, como se trata da elaboração e da avaliação das contribuições de um Caderno Metodológico voltado para os Conselhos de Classe da educação técnica profissional, optou-se por incluir apenas os membros do referido conselho das turmas de formação técnica, excluídos aqueles que atuam nos

[12] A estrutura do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral um professor pode ter parte de sua carga horária alocada em Atividade Pedagógica Educacional (APE) para desenvolver a função de Professor Coordenador de Área (PCA), com funções similares a do apoio pedagógico, mas restrito à área de conhecimento a qual está vinculado.

conselhos das turmas chamadas propedêuticas. A escolha pelos 12 (doze) alunos se deu pela necessidade de delimitação da pesquisa e por esses alunos representantes de turmas serem os responsáveis por dirigirem parte das atividades de pré-conselho e de levar às reuniões do Conselho de Classe às impressões e opiniões de suas respectivas turmas, assim como dar às mesmas o retorno das deliberações.

O critério de inclusão dos 04 (quatro) docentes coordenadores de área, não se deu em detrimento dos demais, mas pela necessidade de delimitação da pesquisa e por esses docentes, ao coordenarem as áreas de conhecimento, representarem e dirigirem as etapas pré e pós conselho. Logo, não apenas estão afinados com as discussões e deliberações dessas etapas, mas constituem-se representantes do grupo de docentes que compõem cada área de conhecimento.

Embora, os pais e responsáveis e representantes dos demais servidores da escola também componham o Conselho de Classe, empiricamente se observa uma participação mínima dos servidores nessas reuniões e raramente há participação dos pais, logo na perspectiva abordada e considerando a delimitação pesquisa na problematização em tela, entende-se que a exclusão dos mesmo como participantes não afetará significativamente os resultados. Ademais, as relações entre os participantes (docentes/pedagogos, docentes/alunos e pedagogos /alunos) incluídos na pesquisa, se apresentam, empiricamente, mais determinantes no objeto de pesquisa.

A escolha desses participantes favoreceu o alcance do objetivo geral desse trabalho ao propiciar ao pesquisador uma perspectiva mais holística da atuação Conselho de Classe da escola lócus da pesquisa. Isso possibilitou diagnosticar de forma mais precisa as limitações e potencialidades desse colegiado a partir do ponto de vista dos próprios membros.

Como resultado tem-se a construção de um produto educacional capaz de responder às demandas daquela realidade de forma mais precisa, promovendo maior ganho na intervenção. Ao mesmo tempo, possibilitou a avaliação mais fidedigna do produto, já que seus avaliadores vivenciam a realidade posta e puderam ser mais assertivos nas contribuições.

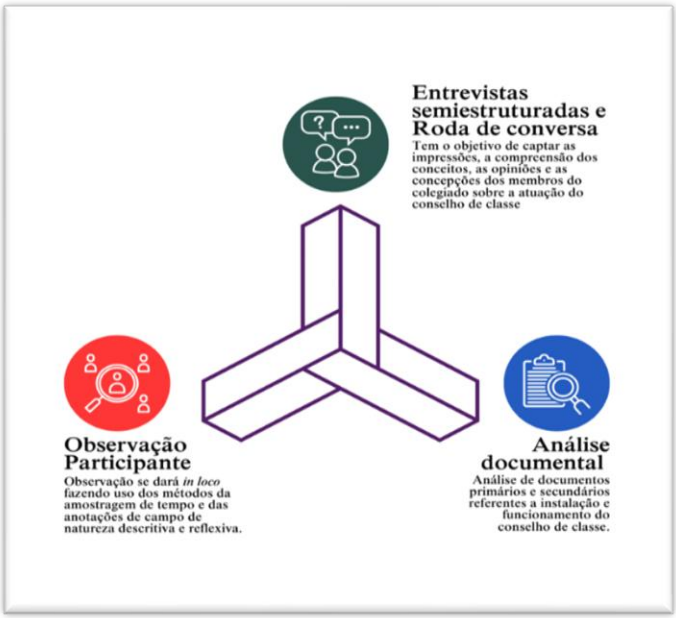
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica da triangulação que, na concepção de Triviños (1987, p. 138) “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” Para tanto, se fez necessário, na obtenção de dados, estar atento às vinculações do objeto de estudo com a macrorrealidade social, com as raízes históricas do fenômeno e seus significados.

Essa escolha se deu pela necessidade de se obter uma perspectiva mais abrangente do objeto de estudo, ou seja, captar por diversas perspectivas a atuação do conselho de classe na escola pesquisada, de modo a se ter subsídios consistentes para a elaboração de um produto educacional que se aplicasse aos múltiplos contexto dessa atuação.

Como discutido na literatura, a técnica de triangulação das fontes de dados apresenta a vantagem de possibilitar ao pesquisador uma maior amplitude na coleta de dados, permitido observar nuances do fenômeno que a escolha de um único instrumental pode não apontar. Para Triviños (1987, p. 138) "a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo", portando, apresentando-se vantajosa para a presente proposta de pesquisa, haja vista a natureza complexa e interativa do objeto que faz necessário ser observado por diferentes ângulos, a fim de uma análise mais apurada. A Figura 1 sintetiza os procedimentos de coleta de dados a serem adotados com vista a atingir os objetivos propostos.

Figura 1 – Procedimentos de coleta de dados



Fonte: Autor (2025)

Observação Participante – A observação que se deu *in loco*, em buscou de conhecer como os procedimentos administrativos e pedagógicos são executados, assim como as dinâmicas das relações interpessoais e procedimentais se dão no ciclo Conselho de Classe.

Nessa observação se buscou dados sobre a estrutura organizacional do colegiado, processo e protocolos, assim observar como (e se) a concepção de FHI se materializa nessas reuniões, fazendo uso dos métodos da amostragem de tempo e das anotações de campo de natureza descritiva e reflexiva.

A intenção era identificar as dificuldades de condução (direcionamento) das reuniões, os empecilhos à participação dos seus membros e uso adequado de instrumentais, elementos esses a serem explorados e apresentados caderno metodológico como estratégias e sugestões interventivas ao funcionamento global do colegiado.

Entrevistas Semiestruturadas e roda de conversa – A realização de entrevistas com os 04 (quatro) professores coordenadores de área de conhecimento e com a coordenadora pedagógica e s roda de conversa com 10 (dez) alunos, teve o objetivo de captar as impressões, a compreensão dos conceitos, as opiniões e as concepções dos membros do colegiado sobre a atuação do Conselho de Classe.

O roteiro das entrevistas (Apêndice C) está dividido em quatro blocos que cobre questões relacionadas à concepção de FHI, ao papel do Conselho de Classe, ao uso do Caderno Metodológico e às suas contribuições e desafios de sua implementação. no tocante à roda de conversa, o roteiro (Apêndice D) distribui as questões norteadoras em três ciclos formativos que cobre os mesmos temas dos três primeiros blocos das entrevistas.

O propósito dessa coleta de percepções foi o de identificar as fragilidades teórico-conceituais e legais sobre o colegiado e seus objetivos de funcionamento, a fim de amparar as escolhas de temas a serem abordados e a forma dessa abordagem. Esse instrumental foi fundamental para a roteirização, definição de assuntos e estratégia estética e linguística do Caderno Metodológico.

Cumpre destacar que, com vistas a garantir o sigilo das identidades dos participantes das entrevistas e rodas de conversas, adotou-se as siglas: a) ALT seguido de numeração para referir-se aos Alunos Líderes de Turmas, b) PCA seguido de numeração para referir-se aos professores Coordenadores de Áreas, e, c) COORD seguido de numeração para referir-se ao ocupante do cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) da escola.

Além disso, optou-se por manter a linguagem coloquial mais espontânea dos participantes, com fins de manter a fidelidade das falas, posicionamentos e compreensões por se compreender que as correções poderiam, em alguma medida, alterar os sentidos e percepções expressas pelos participantes da pesquisa. Por esta razão os trechos das falas registradas nesse trabalho podem apresentar claros elementos de linguagem informal e imprecisões linguísticas.

Análise documental – A análise documental se fez necessária para uma releitura nos marcos legais e dos documentos orientadores do colegiado, assim como para o levantamento e análise dos materiais e instrumentais produzidos pela escola a respeito do objeto de estudo. Desse modo, se fez uso de análise de documentos primários e secundários referentes a instalação e funcionamento do Conselho de Classe. O Quadro 3 relaciona os documentos

analisados e sintetiza os objetivos.

Quadro 3 – Objetivos da análise documental

PERÍODO	DOCUMENTO	OBJETIVO
Durante a pesquisa	Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)	Analisar as intencionalidades político-ideológicas nos documentos institucionais da rede estadual de educação; Posicionar o papel dos colegiados nos processos de ensino-aprendizagem na rede; Descrever como a bases conceituais da EPT estão apresentadas nesses documentos.
	Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola	Avaliar como o PPP da escola apresenta as bases conceituais da EPT; Examinar o papel do Conselho de Classe dentro da proposta política e pedagógica da escola; Identificar como o PPP dialoga com a categoria FHI.
	Planos de Ação das escolas em tempo integral da rede e da instituição lócus da pesquisa	Diagnosticar como os colegiados se inserem como mecanismos de participação e protagonismo estudantil; Compreender o papel das juventudes no contexto das ações e programas da escola.
	Regimento escolar e do conselho	Situar os colegiados dentro da estrutura normativa da escola; Estabelecer as relações do conselho escolar nos processos avaliativos da instituição.
	Manuais e cartilhas publicadas pela rede	Sistematizar as orientações, procedimentos e instrumentos sugeridos pela rede na efetivação das reuniões dos conselhos.
	Atas das reuniões dos conselhos	Identificar os procedimentos e estratégias desenvolvidas pela instituição durante a realização das reuniões dos conselhos; Identificar lacunas procedimentais e legais que possam ser sanadas com a proposta do guia metodológico.
	Legislação pertinente aos conselhos de classe.	Levantar e sistematizar a legislação sobre conselhos de classe em âmbito federal e estadual, de modo a identificar os pressupostos legais e suas interfaces com a categoria FHI.

Fonte: Autor (2025)

A finalidade desse procedimento – além de subsidiar legalmente as propostas de interventivas do produto educacional – foi de identificar as fragilidades instrumentais e

operacionais na execução dos ciclos do Conselho de Classe que poderia ser superadas por meio de propostas de métodos e instrumentos a serem apresentados no caderno metodológico.

Triviños (1987) e Gil (2011) defendem que a observação participante apresenta as vantagens de possibilitar a identificação dos comportamentos e ações dos participantes no *lócus* do fenômeno estudado e de facilitar acesso aos dados sobre as situações habituais dos participantes, inclusive daqueles considerados privados, e, de captar os comportamentos e as palavras de esclarecimento que as acompanham.

Como desvantagem da observação livre, apontam o fato de que, ao saberem que estão sendo observados, os participantes comportam-se de forma diferenciada, o que podem limitar o acesso às informações e alterar a percepção do pesquisador sobre esse ponto de vista. Além disso, como aponta Gil (2002) o tempo mais longo necessário à coleta de dados e o risco de o subjetivismo pode atrapalhar a análise e interpretação dos dados pode aparecer como desvantagens.

Nesse trabalho, tanto as vantagens com as desvantagens se fizeram presentes. A observação participante mostrou-se uma rica fonte de dados que fortaleceram o diagnóstico e subsidiaram significativamente a elaboração do produto educacional.

Por outro lado, apresentou o risco do subjetivismo foi um desafio ao pesquisador, posto que este atua como gestor da instituição, portanto, participando das sessões do conselho não apenas como pesquisador, mas como membro do colegiado. Além disso, ao saberem estavam sendo observados, alguns docentes tomavam mais cuidado com as falas e atitudes nas reuniões, inclusive fazendo referências ao fato de estarem sendo “estudados”. Da parte dos alunos, havia o visível constrangimento de estarem diante do diretor da escola, o que pode ter limitado a apresentação de suas percepções.

Com relação à coleta de dados nas observações, a pesquisa exigiu um tempo maior para a realização desse levantamento, devido ao fato de o intervalo entre as reuniões observadas distarem mais de dois meses uma da outra e se previa inicialmente ao menos a partição em três participações, sendo duas de observação e uma terceira para apresentação do Caderno Metodológico.

Ademais, durante o período da pesquisa, a escola entrou em reforma provocando um significativo atraso do início das aulas e, consequentemente, promovendo um reordenamento do calendário de reuniões. Isso atrasou o início da coleta de dados e estreitou o tempo para execução das etapas de elaboração e de aplicação e avaliação do produto educacional.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, conforme Triviños (1987) destaca, que esse tipo de instrumento apresentou a vantagem de enriquecer a investigação ao proporcionar a

liberdade e espontaneidade nas respostas dos participantes sem, contudo, perder o enfoque nas teorias que interessam ao pesquisador, já que os participantes podem manter sua linha de pensamento e apresentação das suas experiências, mediado pelos questionamentos básicos e pelo foco principal da pesquisa.

A escolha por esse procedimento se fundamentou em Gil (2002), segundo o qual as entrevistas semiestruturadas, no contexto dos estudos de campo, apresentam as vantagens de apresentar resultados costumeiramente mais fidedignos, de serem mais econômicos e por apresentarem probabilidade de respostas mais confiáveis devido a participação do pesquisador no local em que o fenômeno acontece.

Entretanto, Gil (2011) destaca que as entrevistas semiestruturadas apresentam a desvantagem a disponibilidade de tempo na agenda do entrevistado, que pode atrapalhar o andamento da coleta de dados. Nesse caso, houve a dificuldade, devido à rotina da escola, de os participantes encontrarem tempo para a realização das entrevistas, fato esse que atrasou a pesquisa e exigiu o reordenamento do cronograma de execução do estudo.

Já em relação ao instrumento roda de conversa, ao "permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto" (Henares de Melo; Cruz, 2014, p. 32), apresentou a vantagem de proporcionar um espaço de escuta qualificada, de diálogo menos formal, de uma maior interação entre pesquisador/participantes e participantes/participantes, permitindo aos alunos se expressarem de maneira mais natural e próximo ao seu cotidiano o que favoreceu a captura mais fidedigna das percepções dos alunos.

No entanto, apareceram como desvantagens a necessidade de um tempo mais longo necessário à coleta e ao tratamento dos dados, o desafio de garantir o rigor científico sem engessar a espontaneidade dos participantes, a preocupação em manter o tema da pesquisa em foco, e, o desafio de uma participação efetiva, como assinalaram Henares de Melo e Cruz (2014). Além do que, o fato de estarem na presença do diretor da escola deixou os alunos participantes visivelmente constrangidos em oferecer suas opiniões, ideias e percepções de forma objetiva, especialmente nos primeiros minutos da aplicação do instrumento.

Por fim, no que diz respeito à análise documental, em alinhamento com Triviños (1987), esse instrumento trouxe a vantagem de possibilitar o acesso a uma grande quantidade de informações. Estas permitiram a aquisição de conhecimento mais objetivo da realidade ao mesmo tempo em que oportunizou a detecção de mudanças e variações no objeto estudado, isso a um baixo custo, sem o risco dos constrangimentos das entrevistas e observações.

Observou-se, assim, que a escolha pela técnica de triangulação das fontes se mostrou

assertiva, pois, embora maior amplitude tenha demandado mais tempo do pesquisador – o que se apresentou como desvantagem dada a limitação de tempo que o pesquisador dispunha para organização e análises dos dados – a maior fidelidade dos dados coletados possibilitou a o alcance dos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, o percurso metodológico apresentado reafirma a coerência entre a pesquisa-ação e a perspectiva emancipatória da EPT, estabelecendo as bases para a análise dos dados empíricos.

Feitas essas considerações, no que diz respeito ao percurso metodológico dessa pesquisa, passa-se, nos capítulos 4 e 5, a apresentar, analisar e discutir os resultados das fases exploratórias e de desenvolvimento, em que foram trabalhados, respectivamente, o diagnóstico das percepções e os aspectos da aprendizagem e da materialização dos saberes (elaboração do produto educacional).

4 O CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES

Esse capítulo discute a fase do diagnóstico realizado na escola *lócus* da pesquisa por meio da coleta de dados, ou seja, se propõe-se a refletir sobre as práticas e percepções a respeito do funcionamento do Conselho de Classe da instituição com vista a compreender as limitações e possibilidades da sua operacionalização e das práticas desenvolvidas, identificar as percepções de seus membros, a fim de subsidiar o desenvolvimento do Caderno Metodológico para orientar o funcionamento dos Conselhos de Classe das turmas de EPT do Ensino Médio Potiguar.

Inicialmente busca-se situar, à luz da legislação específica, a estrutura e operacionalização do Conselho de Classe no contexto da rede estadual de educação em diálogo com os instrumentos aplicados pela escola. Em um segundo momento apresenta-se e analisa-se as percepções dos membros do colegiado (alunos, professores e pedagogo), bucando aproximações com a literatura referenciada nesse trabalho.

4.1 O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA DO RN: ENTRE O LEGISLADO E O DEBATE ACADÊMICO

Esta sessão se dedicará a análise do aparato legal e regulatório do Conselho de Classe no contexto da rede estadual de educação do RN e da escola *lócus* da pesquisa. Buscar-se-á, ao debruçar-se nos documentos normativos, a compreensão do que se diz sobre o conselho escolar, isto é, qual a definição legal, seus objetivos e funcionamento, para que, compreendido esses aspectos, se reflita sobre como o caderno metodológico pode contribuir para a sua dinamização no chão da escola.

O Conselho de Classe foi instituído legalmente de forma bastante tardia na rede de educação pública estadual do RN. O ato normativo-legal de sua instituição como instância escolar formalmente constituída nas escolas públicas estaduais se deu em 30 de dezembro de 2016, por meio da publicação da Lei Complementar nº 585 – conhecida como Lei da Gestão Democrática (RN, 2016) e a sua regulamentação se deu por meio da Portaria-SEI nº 3695, de 31 de outubro de 2023[13]. Essa legislação estabelece o conselho como um dos cinco

[13] A Portaria-SEI nº 3695 substitui a Portaria-SEI nº 400, mantendo fundamentalmente todos os dispositivos desta, a exceção da exclusão do Artigo 12 que possibilitava à Assembleia Geral da própria unidade escolar, por sugestão do Conselhos de Classe desta unidade, a alteração da própria portaria, que deveria, que deveria ser encaminhada à Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar - SOINSPE/SEEC e homologada pela Comissão Estadual Central de Gestão Democrática. Além disso, a Portaria-SEI nº 400 altera a ordem das reuniões dos conselhos, por meio do reposicionamento dos incisos, se mudar, no entanto, a sua estrutura e funcionamento.

mecanismos de gestão escolar democrática, de caráter representativo e cujo objetivo é de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem.

Cabe destacar que a portaria reforça o caráter democrático, participativo e representativo do colegiado e apresenta, na sua redação, novos elementos na conceituação do colegiado e nas suas atribuições, dando ênfase as funções consultivas e deliberativas do conselho, dessa forma, ampliando seu campo de atuação em relação ao proposto nos Artigos 28 e 29 da Lei Complementar, materializando-o como espaço dialógico. No Quadro 4 podemos observar as mudanças na redação dada pela Portaria, no seu Artigo 5º, aos incisos IV, VII e VIII do Artigo 29 da Lei Complementar.

Quadro 4 – Comparativo das atribuições do Conselho de Classe

Art. 28 da Lei Complementar nº 585/2016	Art. 5º da Portaria-SEI nº 3695/2023
IV – avaliar o desempenho do estudante, individualmente e em relação à turma, para identificar as causas das deficiências de aprendizagem, quando houver; V – criar condições que favoreçam discussões e debates permanentes sobre as questões de ensino e de aprendizagem;	IV - **Acompanhar** e avaliar o desempenho do estudante (Frequência, participação e rendimento), individualmente, e em relação à turma, para **identificar as causas das dificuldades** de aprendizagem, distorção e abandono, quando houver;
VII – sugerir ações que visem à adequação dos métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento dos conteúdos e à consecução dos objetivos, a fim de melhorar o rendimento escolar;	VII - Sugerir ações que visem à adequação dos métodos e técnicas didáticas, ao desenvolvimento dos conteúdos e à consecução dos objetivos, a fim de melhorar o rendimento escolar **e a qualidade social da educação básica**;
VIII – discutir e apresentar sugestões que possam melhorar o comportamento disciplinar	VIII - Discutir e apresentar sugestões que possam melhorar o comportamento disciplinar **e as relações interpessoais**

Fonte: Elaborada pelo autor, considerando a legislação estadual vigente (2025)

Ao inserir a qualidade social e as relações interpessoais, a Portaria distancia-se de uma proposta pedagógica e avaliativa classificatória, dualista e mecanicista e se aproxima de uma visão que considera os aspectos das dimensões social, econômica e cultural dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, ampliando, no seu escopo, os limites da proposta do colegiado e abarcando elementos da FHI.

Outro ponto importante é que, ao inserir na redação o acompanhamento e não apenas a avaliação de desempenho, assim como a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem e não das “deficiências de aprendizagem”, como a lei complementar prevê, a portaria confere ao conselho escolar um aspecto de instrumento avaliativo processual do estudante individualmente, mas do próprio processo de ensino e aprendizagem. O foco deixa de ser a deficiência encontrada no estudante e passa a ser as necessárias mudanças na prática

pedagógica da escola. Nesse movimento, portanto, aproxima-se de se tornar um instrumento avaliativo que possibilita repensar, refletir e redirecionar a prática pedagógica da escola, dinamizando e mediando uma proposta educacional pautada em uma práxis comprometida com a emancipação dos estudantes.

Fica evidente na legislação (Lei Complementar nº 585/2016 e Portaria-SEI nº 3695/2023) em vigor que o Conselho de Classe é caracterizado como órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, de caráter representativo, sendo um espaço de discussão privilegiado para o exercício da democracia participativa, favorecendo a integração de todos os segmentos escolares.

A análise do arcabouço legal realizada até aqui, permite inferir que, a despeito da sua recente implementação, a legislação que cria e regulamenta os conselhos de classe no RN reflete o amadurecimento do debate técnico e acadêmico sobre o tema. Embora careça de tempo necessário para se analisar seus impactos na dinâmica escolar da rede estadual de educação, esse aparato legal reflete muitos dos elementos discutidos na literatura sobre a função e o papel do desse colegiado.

Nesse sentido, o disposto na legislação supracitada caminha ao encontro do debate realizado na literatura que aponta o Conselho de Classe como um instrumento avaliativo não apenas do aluno, mas do processo de ensino e aprendizagem e da instituição, como mecanismo dinamizador da prática pedagógica, como espaço privilegiado de construção coletiva de conhecimento sobre a instituição e seus processos (Dalben, 1992; 2004), e como mecanismo de materialização uma práxis educativa que, além de comprometida com a emancipação dos estudantes, se mostre democrática, participativa e capaz de mobilizar a ação educativa através do replanejamento curricular (Debatin, 2002; Oliveira, 2022).

Com relação aos documentos próprios da escola, o PPP da escola, cuja atualização mais ampla se deu em 2022, apresenta, entre os seus fundamentos teóricos, conceitos estruturantes da prática pedagógica da escola a educação integral, a avaliação como processo contínuo e sistemático, a gestão democrática, o protagonismo juvenil, entre outros.

No que tange ao Conselho de Classe, encontramos esse colegiado listado entre as instâncias escolares auxiliares no fortalecimento da gestão democrática, figurando ao lado do Conselho Escolar e Conselho Fiscal da Unidade Executora. Nesse documento, o conselho é apresentado como uma das âncoras das deliberações da equipe gestora, sendo responsável pelo acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, sendo citado no capítulo sobre o Plano de Metas e Ações da escola, na perspectiva de uma instância de acompanhamento sistematizado dos processos relacionados aos estudantes, como acesso e permanência.

No entanto, embora apareça referenciado na dimensão da organização didático-pedagógica, no que diz respeito à dimensão da gestão escolar democrática, o PPP da escola não prevê ações e metas específicas relacionadas ao Conselho de Classe. Sobre o funcionamento do Conselho de Classe da escola encontra-se, na citação que segue, a única referência direta ao colegiado no PPP, inserida na seção que trata da organização curricular.

> Na organização curricular por semestralidade é imprescindível o registro, o controle bimestral de notas, a frequência e os conteúdos, informando no Portal do Professor ou na Gestão Escolar (módulos disponíveis no SIGEDUC). Isto, para que não haja problemas nas consolidações das turmas, sobretudo daqueles componentes que são ofertados, exclusivamente, em um único semestre do ano letivo. Para tanto, é recomendável reunir o Conselho de Classe, em todos os bimestres, para discussão e análise dos indicadores de resultados para tomadas de decisões (EEMH, 2022a, p. 43).

A análise do PPP da escola demostra que, embora a legislação estadual destaque a relevância do papel do Conselho de Classe no funcionamento da escola, especialmente como instância de gestão democrática, o documento orientador dos processos pedagógicos da escola perde a oportunidade de discutir e inserir esse colegiado como espaço de participação, diálogo e direcionamento da prática pedagógica, dando-lhe a devida atenção dentro da organização escolar.

Subsidia esse posicionamento o fato de que os capítulos que tratam dos Procedimentos Metodológicos e do Acompanhamento e Avaliação não fazerem menção à atuação do colegiado. Não há nesses capítulos referência ao papel e atuação do Conselho de Classe como condutor do movimento e da ação pedagógica. Quando se discute a avaliação, seja ela do ensino e da aprendizagem ou institucional, o PPP não indica o colegiado como partícipe desse processo, apesar de dizer ancora-se na legislação educacional em vigor.

Portanto, nesse aspecto, o documento apresenta uma dissonância entre o papel colegiado estabelecido na legislação federal e estadual e a sua tradução no documento orientador da ação político-pedagógico da escola, o que coloca, ao menos na letra do PPP, esse colegiado em uma posição secundária entre as várias proposições de atuação no chão da escola.

No tocante ao regimento escolar, observa-se que que esse instrumento replica *ipsis litteris* o conteúdo de outros documentos legais (Lei da Gestão Democrática e Portaria de regulamentação do Conselho de Classe). Referente à gestão democrática o regimento estabelece, entre outros princípios, a relação dialógica, a articulação com as famílias e a comunidade, a organização e participação dos segmentos da comunidade escolar em órgãos colegiados e nos processos decisórios e constitui o Conselho de Classe como um dos órgãos de gestão democrática.

Já sobre a definição do Conselho de Classe como órgão de gestão democrática, o Art. 67 do regramento analisado o estabelece como órgão colegiado que se "destina-se a **acompanhar e avaliar o processo de educação**, de ensino e de aprendizagem" (EEMH, 2022b, grifo nosso). Cabe salientar nessa definição o caráter mais amplo do processo de avaliação escolar, distanciando-se do âmbito mais restrito ao rendimento do estudante, para alcançar o processo educativo da escola.

No que se refere aos processos de avaliação, o regimento escolar estabelece os colegiados escolares – entre eles o Conselho de Classe – como mecanismos de organização e implementação de avaliação institucional interna da unidade escolar, incluído nessa avaliação os procedimentos pedagógicos, entendendo essa avaliação institucional como instrumento para redirecionar o planejamento da escola. Em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o Art. 155 do regimento define-a "como um ato reflexivo da prática pedagógica, premissa fundamental para transformar o processo educativo em ato político" (EEMH, 2022b).

O que essas definições nos dizem é que esse colegiado, na letra do documento disciplinador, é pensado como instância mobilizadora do fazer pedagógico que, tomando o rendimento do aluno como elemento motivador de uma ação-reflexão sobre o trabalho pedagógico e sobre avaliação escolar, subsidia tomadas de decisões coletivas com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, se alinhando com a proposta defendida pela literatura.

Outro significativo instrumento interno da escola sobre o Conselho de Classe é a Portaria Interna nº 04/2023-GD que trata sobre o funcionamento, as atribuições, os objetivos e finalidades desse colegiado na estrutura da instituição pesquisada. De acordo com a portaria em tela, o Conselho de Classe da EEMH tem por objetivo a melhoria qualitativa e quantitativa do processo ensino-aprendizagem, através de discussões, reflexão e elaboração de estratégias para a minimização das dificuldades pedagógicas das turmas e por finalidade acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento das ações desenvolvidas e sugerindo medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas.

Em seu Artigo 6º a portaria define que as atribuições desse colegiado incluem: reavaliar a proposta pedagógica da escola, acompanhar o processo educativo, avaliar os alunos em diferentes dimensões (cognitiva, socioafetiva e psicomotora), estabelecer critérios e instrumentos de avaliação e recuperação, identificar causas do rendimento escolar, propor soluções para problemas pedagógicos e de frequência, considerar os contextos dos estudantes, incentivar a autoavaliação docente e analisar as relações entre professores e alunos.

Nesse sentido, a portaria citada dota o Conselho de Classe do papel fundamental de guiar e dinamizar a prática pedagógica da escola ao apresentá-lo como instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. Ou seja, coloca-o como instrumento de avaliação das práticas e processos referentes ao ensino e a aprendizagem no interior da escola, como mecanismo de superação de um modelo avaliativo classificatório do estudante, fundado em uma perspectiva funcionalista e voltado para reforçar e legitimar os resultados das avaliações dos alunos.

O Conselho de Classe da escola, portando, constitui-se em um espaço de análise e reflexão, que tem a avaliação do rendimento dos alunos com fim não em si mesma ou na classificação daqueles, mas que, a partir da avaliação do rendimento, objetiva o aperfeiçoamento do trabalho do professor e da equipe pedagógica, ao tempo em que se configura como espaço de tomada de debate e decisão sobre a ação pedagógica e o posicionamento político da escola como defendem Debatin (2002) e Dalben (2004).

Da análise realizada até aqui, observa-se uma clara preocupação das instituições educativas em buscar um ordenamento capaz de instituir os Conselhos de Classe e dotá-los de competências que se alinham com as teorizações e debates da academia sobre o papel e a melhor prática desses colegiados.

No entanto, cabe salientar que há uma evidente desarticulação entre os diversos dispositivos legais no tocante à relação entre o papel do Conselho de Classe, especialmente em relação ao processo de avaliação dentro da instituição escolar. Esse fato pode ser atribuído ao pouco tempo de existência de uma legislação específica sobre Conselho de Classe no contexto da educação potiguar, aliada à falta de uma política articulado de formação e mobilização das comunidades escolares.

Dessa forma, embora haja um aparato legal e normativo significativo, este ainda não foi capaz de alterar significativamente a cultura avaliativa e organizacional da escola, o que indica restarem fragilidades ou limitações institucionais acerca da compreensão e atuação dos conselhos de classe como espaço dinamizador do fazer pedagógico. A desarticulação identificada entre o PPP e a prática cotidiana reforça a necessidade de um instrumental orientador que atue como ponte entre a norma e a execução pedagógica.

Diante do exposto, a análise do aparato normativo-legal do Conselho de Classe na escola pesquisada, evidencia uma tensão entre a concepção normativa desse colegiado e as condições concretas de sua efetivação no cotidiano escolar. Essa distância entre o instituído e o vivido revela que a mera existência de dispositivos legais e orientações normativas não é suficiente para que o Conselho de Classe se consolide como espaço de protagonismo democrático e de

efetiva contribuição para a FHI. Ao contrário, evidencia-se a necessidade de mediações pedagógicas e metodológicas capazes de orientar, de forma intencional, a organização e o funcionamento desse colegiado, deslocando-o de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa e emancipatória.

É nesse contexto que se insere a questão-problema que orienta esta pesquisa, ao indagar de que maneira um Caderno Metodológico, fundamentado nos princípios da EPT, pode contribuir para ressignificar a atuação do Conselho de Classe nas turmas de Educação Profissional Tecnológica de nível médio, fortalecendo-o como espaço de reflexão coletiva, participação democrática e promoção da FHI.

Assim, a seção seguinte volta-se para a análise do Conselho de Classe da escola, examinando sua dinâmica concreta, suas práticas recorrentes e as percepções dos sujeitos envolvidos. Ao transitar do plano do legislado para o plano da prática cotidiana, busca-se identificar os limites e as potencialidades que justificam a proposição de um instrumento formativo e orientador — posteriormente materializado no produto educacional desta pesquisa — como mediação necessária para a consolidação do Conselho de Classe enquanto território de práxis pedagógica emancipatória.

4.2 O CONSELHO DE CLASSE EM UMA ESCOLA DE EPT: DO LEGISLADO À PRÁTICA COTIDIANA

A Escola Estadual Monsenhor Honório (EEMH), fundada no ano de 1967, faz parte da rede pública do RN. A partir do ano de 2017, como resultado da política de expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de EPT[14] a escola passou a ofertar no Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em 2019, por atender aos parâmetros e critérios da Portaria 2116, de 6 de dezembro de 2019, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e para atender a Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que prevê "a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica" (Brasil, 2015), a escola foi selecionada para a oferta de educação em tempo integral, iniciando a transição em 2020 (PPP, 2022). Atualmente a escola oferta dois cursos de Educação Profissional e Tecnológica,

[14] A escola havia passado anos antes por reforma e ampliação para integrar o conjunto de escolas de educação profissional nas redes estaduais de educação profissional no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado instituído no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, cujo objetivo era à "expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica" (MEC, 2025).

No que tange ao Conselho de Classe, esse colegiado foi instituído na EEMH no ano de 2014 como uma das ações resultantes das discussões realizadas no contexto das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PnFEM)[15], levado em consideração a grave distorção nos resultados dos alunos, a saber, um mesmo aluno poderia ter notas excelentes em um professor e outras muito ruins em outro, às vezes, dentro de uma mesma área de conhecimento.

Segundo a Ata da Assembleia Extraordinária que cria o Conselho de Classe, datada de 16 de abril de 2014, a criação do colegiado se dá pela necessidade urgente de instituir um órgão de natureza consultiva que, dotado da capacidade de trata de assuntos de natureza didática e pedagógica de cada turma, pudesse analisar o processo ensino-aprendizagem, o relacionamento professor-aluno e fazer encaminhamento para cada situação.

Desde a sua gênese, o Conselho de Classe da escola surge como um espaço de avaliação mais ampla, isto é, não apenas do aprendizado ou comportamento do aluno, mas do processo de ensino e aprendizagem como um todo, incluindo aí como se dão as relações e interações entre alunos e professores nesse processo e já apresentando a possibilidade de "encaminhamento", ou seja, o colegiado como instrumento de mediação e de mobilização da prática pedagógica.

Isso se alinha com a percepção de Souza e Grimm (2022) que apontam o Conselho de Classe como uma prática educacional avaliativa que vai além do simples julgamento de desempenho escolar, assumindo o papel de mediador em um processo contínuo de aprendizagem, integração e produção de conhecimento.

Com relação ao seu funcionamento, a análise aqui desenvolvida faz o recorte temporal limitando ao ano de 2017 quando se dá a o início da oferta de EPT e divide os documentos em dois períodos distintos, antes da pandemia de Covid-19, com documentos que vão 2017, ano posterior a publicação da Lei de Gestão democrática a 2019[16] e depois da pandemia, com documentos datados entre 2021 e 2024[17].

---

[15] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, configurou-se como uma iniciativa de articulação e coordenação entre a União e os governos estaduais e do Distrito Federal, com o objetivo de formular e implementar políticas voltadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil, considerando suas diversas modalidades e com foco na inclusão de todos os que têm direito a esse nível de ensino (MEC, 2025).

[16] Importa destacar essa análise limitou-se ao período posterior à aprovação do Lei da Gestão Democrática, haja vista ser o instrumento de amparo legal da realização de conselhos de classes na rede estadual de educação. Além disso foi a partir de 2017 que a escola passou a ofertar a educação profissional e tecnológica de nível médio, sendo o período de 2017 a 2019 correspondente ao início e conclusão da primeira turma.

[17] O período pós-pandemia representa um outro momento da escola iniciada com a reorganização da estrutura curricular do Novo Ensino Médio e a transição da escola para oferta em tempo integral. Essa transição aliada ao uso mais intenso de novas tecnologias digitais, proporcionou outra dinâmica ao Conselho de Classe o que justifica

A estrutura das atas das reuniões de conselho realizadas entre os anos de 2017 a 2019 seguem um modelo bastante singular: a) um primeiro bloco constando um parágrafo de abertura, onde são apresentados data de realização e indicação de qual período bimestral se trata a reunião e qualificação da turma; b) um segundo bloco de avaliação da turma e dos alunos individualmente; c) um terceiro bloco e que se faz uma apreciação geral da turma por meio de questionário fechado; e, d) um último bloco de questões abertas para sugestões de intervenções e observações gerais.

No que se refere aos blocos que fazem a apreciação geral da turma e a avaliação individualmente dos alunos observa-se a presença de quadros e questionários com questões fechadas que versam sobre as características comportamentais e disciplinares[18] dos alunos, assim como a capacidade de aproveitamento do processo de aprendizagem e domínio dos conteúdos. O modo como os registros se dão aponta para um caráter funcionalista da avaliação realizada durante as reuniões do conselho, que consideram o olhar do professor sobre a turma a partir dos comportamentos e atitudes considerados aceitáveis ou não, recaindo sobre essas características o bom ou mau rendimento do aluno. Além disso mostra um viés classificatório ao apontar alunos destaques em contraposição aos alunos indisciplinados e/ou com problemas de aprendizagem.

Chama atenção o fato de que o modelo de ata adotado para os registros das reuniões não designa espaços (o que não indica que tal discussão não tenha se dado) para a reflexão sobre as justificativas para as avaliações registrada, tampouco para o levantamento de possíveis causas dos comportamentos diagnosticados. Também não há campo específico para os registos sobre práticas pedagógicas adotadas e/ou estratégias a serem possivelmente desenvolvidas com vistas a superação do *status* da turma.

Esse ponto merece destaque, pois apresenta um perigo à legitimidade do processo, já que da leitura das atas pode-se concluir, mesmo de maneira errônea, que a ausência desses campos denuncia ou a falta daquelas discussões durantes as reuniões, ou – o que se aproxima do nosso entendimento – que esse processo de reflexão não figura entre os objetivos prioritários para as sessões do colegiado.

Corrobora nosso posicionamento o fato de que, embora exista um espaço para sugestões de intervenções pedagógicas, raras vezes essas ações foram registradas no conjunto das atas

---

a análise documental em separado.

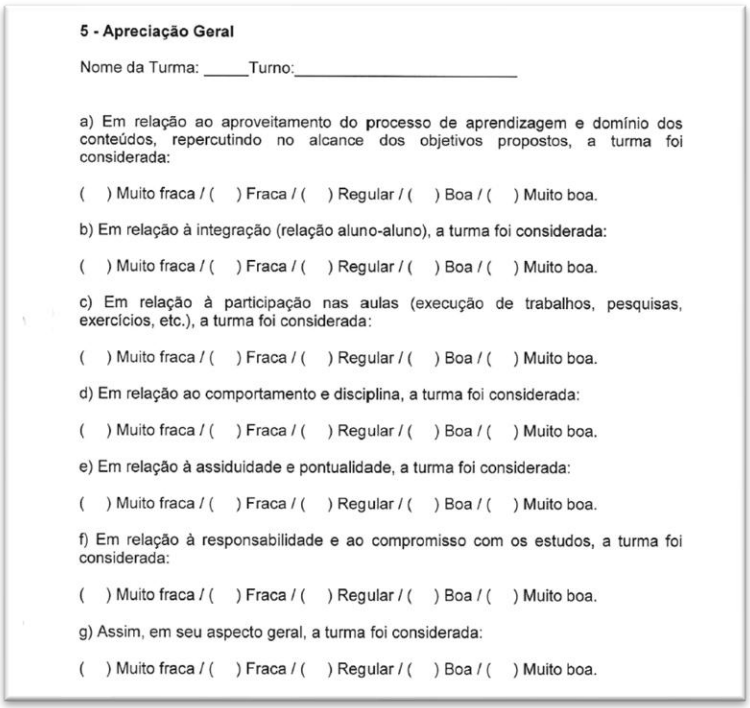
[18] Em relação à turma aspectos como comportamento e disciplina, responsabilidade e ao compromisso com os estudos são avaliados com escalas que vão de "muito fraca" a "muito boa". Já com relação aos alunos, entram em cena a classificação destes como faltoso, destaque ou apresenta problemas de comportamento, entre outras opções que podem ser assinaladas em um quadro.

produzidas entre 2017 e 2019 e, quando identificamos proposições, estas eram no sentido de intervenção junto aos alunos e pais em busca de mudanças comportamentais e não em relação a mudanças nos processos pedagógicos da escola.

Outro ponto que se apresenta relevante é como se dá a participação ativa dos estudantes no Conselho de Classe. Para essa discussão passamos à breve análise de outro grupo de documentos ainda referente ao período compreendido entre 2017 e 2019: as fichas de pré-conselho. Sobre esses documentos duas observações são importantes: 1) Esses formulários eram destinados apenas aos alunos e aplicados em sala de aula pelos líderes de turmas; 2) Consistia na aplicação de um único questionário que objetivava sintetizar o posicionamento da turma em relação às questões que avaliavam aspectos relacionados aos componentes curriculares, rendimento e comportamento da turma e aos processos de avaliação da aprendizagem.

Cabe destacar que entre 2017 e 2019 esse formulário foi sofrendo alterações e adequações, como a supressão de perguntas e acréscimos de outras. No entanto, fica claro tratar-se de um instrumento de autoavaliação da turma e, ao mesmo tempo, de avaliação institucional. No que tange à autoavaliação dos estudantes, aspectos comportamentais e disciplinares ganham relevo, como pode ser observado na Figura 2, deixando, por exemplo, de levantar as causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos em favor de destacar temas como com que frequência havia barulho e desordem na sala.

Figura 2 – Questionário de Apreciação Geral da turma.



5 - Apreciação Geral

Nome da Turma: _____Turno:_____

a) Em relação ao aproveitamento do processo de aprendizagem e domínio dos conteúdos, repercutindo no alcance dos objetivos propostos, a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

b) Em relação à integração (relação aluno-aluno), a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

c) Em relação à participação nas aulas (execução de trabalhos, pesquisas, exercícios, etc.), a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

d) Em relação ao comportamento e disciplina, a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

e) Em relação à assiduidade e pontualidade, a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

f) Em relação à responsabilidade e ao compromisso com os estudos, a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

g) Assim, em seu aspecto geral, a turma foi considerada:

( ) Muito fraca / ( ) Fraca / ( ) Regular / ( ) Boa / ( ) Muito boa.

Fonte: Escola Estadual Monsenhor Honório (2017).

No tocante a avaliação dos componentes curriculares e da prática docente, chama atenção o fato de que o levantamento de pontos positivos e negativos vir acompanhado de campo aberto para apresentação de sugestões para a superação de aspectos negativos e melhorias.

Embora em uma fase ainda muito inicial, esses instrumentos se mostram interessantes propostas de avaliação da prática pedagógica da escola coadunando essa prática com o que é prescrito na legislação e referenciado na literatura em relação ao papel dos conselhos de classe. A possibilidade de escuta dos alunos sobre os processos de avaliação da aprendizagem, sobre as relações estabelecidas com os docentes e componente curriculares e o levantamento dos pontos positivos e negativos em relação às aulas dos diversos componentes, fortalece o papel desse colegiado, pois como aponta Rocha (1986) e Sena Neto (2022) a participação de todos que estão envolvidos no processo fortalece e legitima a atuação desse colegiado.

Entretando, a despeito dessa importante contribuição, ao retomarmos a análise das atas desse período não localizamos o registo do real impacto dessa avaliação realizada pelos alunos no desenvolvimento das reuniões do Conselho de Classe. Não há registros em atas da análise desses formulários, dos apontamentos realizados pelos alunos ou debate de qualquer natureza sobre ações e/ou encaminhamentos a serem desenvolvidos como resultados desses momentos de pré-conselho.

Saliente-se que, assim como em observação anterior, o não registro não significa necessariamente a inexistência de tal debate, mas indica-nos não ser fato que se considerasse relevante ao registro em ata, o que demostra ou a fragilidade dos registros ou a falta de percepção de relevância desses momentos. Em qualquer dos casos, nos impossibilita um juízo sobre o papel da escuta dos estudantes na tomada de decisões e na avaliação das turmas.

Com relação a análise do período compreendido entre 2021 e 2024, destacamos a concomitância da etapa com o período de profundas alterações curriculares oriundas da implantação do Novo Ensino Médio e da transição da escola para a modalidade de educação em tempo integral. Some-se a isto as mudanças resultantes dos novos protocolos de biossegurança pós-pandemia de Covid-19 (2021) e o fato de a escola estar retomando às aulas presenciais após um ano e meio de paralização. Esse combinado de situações promoveu uma nova dinâmica escolar com reflexos na organização, execução e registros das reuniões do Conselho de Classe, assim como dos instrumentais utilizados nas etapas prévias.

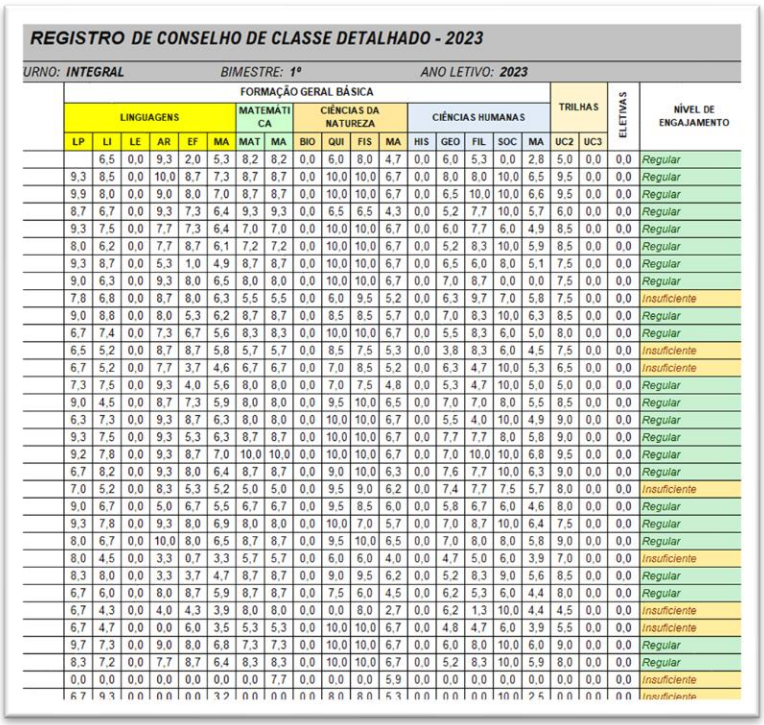
Com respeito às atas, estas passaram a ser elaboradas em planilhas contando com quatro blocos de informações: um cabeçalho com informações gerais da turma, um de análise da turma, um terceiro com os rendimentos individuais dos alunos e um último bloco destinado ao

registro das deliberações e observações realizadas durante a sessão.

Por sua versatilidade, as planilhas possibilitaram a aglutinação em um mesmo arquivo digital, disponibilizado em pasta compartilhada com toda a esquipe escolar, da ata da reunião e do mapa de notas dos diversos instrumentos avaliativos instituídos na escola, o que trouxe como vantagem uma visão mais holística da situação dos alunos por área do conhecimento, por disciplinas e por tipo de avaliação.

Essa estratégia possibilitou o acompanhamento "em tempo real" por todos os professores da escola sobre a situação do aluno ao longo do período bimestral, ao menos em relação às notas, dispensando a longa análise dos resultados durante as reuniões já que a própria planilha, por meio de uma função, destaca os níveis dos estudantes e apontam os casos de atenção, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Mapa geral de notas da turma incluso na ata do Conselho de Classe.



REGISTRO DE CONSELHO DE CLASSE DETALHADO - 2023

URNO: ***INTEGRAL*** *BIMESTRE:* ***1º*** *ANO LETIVO:* ***2023***

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA																		TRILHAS		ELETIVAS	NÍVEL DE ENGAJAMENTO
LINGUAGENS						MATEMÁTICA		CIÊNCIAS DA NATUREZA				CIÊNCIAS HUMANAS									
LP	LI	LE	AR	EF	MA	MAT	MA	BIO	QUI	FIS	MA	HIS	GEO	FIL	SOC	MA	UC2	UC3		
	6,5	0,0	9,3	2,0	5,3	8,2	8,2	0,0	6,0	8,0	4,7	0,0	6,0	5,3	0,0	2,8	5,0	0,0	0,0	Regular
9,3	8,5	0,0	10,0	8,7	7,3	8,7	8,7	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	8,0	8,0	10,0	6,5	9,5	0,0	0,0	Regular
9,9	8,0	0,0	9,0	8,0	7,0	8,7	8,7	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	6,5	10,0	10,0	6,6	9,5	0,0	0,0	Regular
8,7	6,7	0,0	9,3	7,3	6,4	9,3	9,3	0,0	6,5	6,5	4,3	0,0	5,2	7,7	10,0	5,7	6,0	0,0	0,0	Regular
9,3	7,5	0,0	7,7	7,3	6,4	7,0	7,0	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	6,0	7,7	6,0	4,9	8,5	0,0	0,0	Regular
8,0	6,2	0,0	7,7	8,7	6,1	7,2	7,2	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	5,2	8,3	10,0	5,9	8,5	0,0	0,0	Regular
9,3	8,7	0,0	5,3	1,0	4,9	8,7	8,7	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	6,5	6,0	8,0	5,1	7,5	0,0	0,0	Regular
9,0	6,3	0,0	9,3	8,0	6,5	8,0	8,0	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	7,0	8,7	0,0	0,0	7,5	0,0	0,0	Regular
7,8	6,8	0,0	8,7	8,0	6,3	5,5	5,5	0,0	6,0	9,5	5,2	0,0	6,3	9,7	7,0	5,8	7,5	0,0	0,0	Insuficiente
9,0	8,8	0,0	8,0	5,3	6,2	8,7	8,7	0,0	8,5	8,5	5,7	0,0	7,0	8,3	10,0	6,3	8,5	0,0	0,0	Regular
6,7	7,4	0,0	7,3	6,7	5,6	8,3	8,3	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	5,5	8,3	6,0	5,0	8,0	0,0	0,0	Regular
6,5	5,2	0,0	8,7	8,7	5,8	5,7	5,7	0,0	8,5	7,5	5,3	0,0	3,8	8,3	6,0	4,5	7,5	0,0	0,0	Insuficiente
6,7	5,2	0,0	7,7	3,7	4,6	6,7	6,7	0,0	7,0	8,5	5,2	0,0	6,3	4,7	10,0	5,3	6,5	0,0	0,0	Insuficiente
7,3	7,5	0,0	9,3	4,0	5,6	8,0	8,0	0,0	7,0	7,5	4,8	0,0	5,3	4,7	10,0	5,0	5,0	0,0	0,0	Regular
9,0	4,5	0,0	8,7	7,3	5,9	8,0	8,0	0,0	9,5	10,0	6,5	0,0	7,0	7,0	8,0	5,5	8,5	0,0	0,0	Regular
6,3	7,3	0,0	9,3	8,7	6,3	8,0	8,0	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	5,5	4,0	10,0	4,9	9,0	0,0	0,0	Regular
9,3	7,5	0,0	9,3	5,3	6,3	8,7	8,7	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	7,7	7,7	8,0	5,8	9,0	0,0	0,0	Regular
9,2	7,8	0,0	9,3	8,7	7,0	10,0	10,0	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	7,0	10,0	10,0	6,8	9,5	0,0	0,0	Regular
6,7	8,2	0,0	9,3	8,0	6,4	8,7	8,7	0,0	9,0	10,0	6,3	0,0	7,6	7,7	10,0	6,3	9,0	0,0	0,0	Regular
7,0	5,2	0,0	8,3	5,3	5,2	5,0	5,0	0,0	9,5	9,0	6,2	0,0	7,4	7,7	7,5	5,7	8,0	0,0	0,0	Insuficiente
9,0	6,7	0,0	5,0	6,7	5,5	6,7	6,7	0,0	9,5	8,5	6,0	0,0	5,8	6,7	6,0	4,6	8,0	0,0	0,0	Regular
9,3	7,8	0,0	9,3	8,0	6,9	8,0	8,0	0,0	10,0	7,0	5,7	0,0	7,0	8,7	10,0	6,4	7,5	0,0	0,0	Regular
8,0	6,7	0,0	10,0	8,0	6,5	8,7	8,7	0,0	9,5	10,0	6,5	0,0	7,0	8,0	8,0	5,8	9,0	0,0	0,0	Regular
8,0	4,5	0,0	3,3	0,7	3,3	5,7	5,7	0,0	6,0	6,0	4,0	0,0	4,7	5,0	6,0	3,9	7,0	0,0	0,0	Insuficiente
8,3	8,0	0,0	3,3	3,7	4,7	8,7	8,7	0,0	9,0	9,5	6,2	0,0	5,2	8,3	9,0	5,6	8,5	0,0	0,0	Regular
6,7	6,0	0,0	8,0	8,7	5,9	8,7	8,7	0,0	7,5	6,0	4,5	0,0	6,2	5,3	6,0	4,4	8,0	0,0	0,0	Regular
6,7	4,3	0,0	4,0	4,3	3,9	8,0	8,0	0,0	0,0	8,0	2,7	0,0	6,2	1,3	10,0	4,4	4,5	0,0	0,0	Insuficiente
6,7	4,7	0,0	0,0	6,0	3,5	5,3	5,3	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	4,8	4,7	6,0	3,9	5,5	0,0	0,0	Insuficiente
9,7	7,3	0,0	9,0	8,0	6,8	7,3	7,3	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	6,0	8,0	10,0	6,0	9,0	0,0	0,0	Regular
8,3	7,2	0,0	7,7	8,7	6,4	8,3	8,3	0,0	10,0	10,0	6,7	0,0	5,2	8,3	10,0	5,9	8,0	0,0	0,0	Regular
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	Insuficiente
6,7	9,3	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	8,0	8,0	5,3	0,0	0,0	0,0	10,0	2,5	0,0	0,0	0,0	Insuficiente

Fonte: Escola Estadual Monsenhor Honório (2023).

Sobre o bloco de análise da turma, a mudança de um questionário fechado para um modelo de questões abertas possibilita um melhor diagnóstico e percepções da turma. Além disso, as questões distanciam-se do modelo anterior, que se pautava nos aspectos comportamentais e disciplinares, para se focarem nos aspectos da ação pedagógica, solicitando, por exemplo, o detalhamento quando identificadas dificuldades de aprendizagem, assim como a definição de intervenções pedagógicas.

No que diz respeito à inclusão do bloco destinado ao registro das deliberações e observações realizadas durante a reunião, tem-se mais um avanço em relação ao modelo

anterior haja vista que não havia espaço para registro os diversos debates e deliberações. Essa inclusão revela uma mudança de postura, ao menos técnica, com vistas a levar o Conselho de Classe a uma posição, em tese, mais propositiva e reflexiva em relação aos processos pedagógicos.

Cabe observar, entretanto, que apesar dos avanços possíveis com o novo modelo, as atas analisadas diagnosticam o mesmo problema das anteriores em relação aos registros. Observa-se majoritariamente uma avaliação baseada em nota, com o preenchimento dos campos que classificam os estudantes e que apontam aspectos comportamentais e disciplinares.

É comum encontrar o campo de fragilidades preenchido com sentenças curtas como "mau comportamento", "turma barulhenta" e "não se concentram", enquanto os campos de detalhamento das dificuldades e ações de intervenção prevista permanecem em muitos casos em branco, assim como os campos destinados ao registro das deliberações e observações. Quando registrada alguma intervenção, encontra-se ações como "conversar com os responsáveis pelos estudantes faltosos" ou "conversar com a turma sobre seu comportamento que tem atrapalhado o desenvolvimento das aulas".

Com relação ao pré-conselho cabe destacar os avanços incrementais dos questionários de escuta aplicados entre os estudantes, tanto no sentido do acréscimo de questões, como em relação aos campos de avaliação, aliando a autoavaliação da turma com a apreciação por parte dos alunos dos aspectos metodológicos, pedagógicos, socioemocionais, de infraestrutura e relacionamentos interpessoais na escola. Entre os campos avaliados, destacamos a possibilidade de o aluno apresentar suas expectativas e dificuldades em relação a algum componente curricular e sugerir melhorias.

Os dados recolhidos por esses questionários são consolidados pela coordenação pedagógica e geram relatórios que são apresentados como subsídio para as avaliações realizadas nas sessões. Desses consolidados diversos aspectos que interferem direta e indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem são evidenciados, desde problemas estruturais a problemas nas relações interpessoais entre alunos e professores. A título de exemplo segue um registro apresentado em um dos relatórios consolidados das respostas dadas por uma das turmas técnicas que os professores avaliavam como indisciplinada e dispersa:

> Linguagens é considerada uma área muito boa, e CH razoável; No componente de Educação Física o professor precisa dar mais aulas práticas e falar mais devagar; Em Física e Química precisa de mais aulas práticas e falas mais pausadas; Eletivas fala muito mais não explica bem o conteúdo, consideram OA [orientação Acadêmica] uma matéria desnecessária e a docente de Práticas [experimentais] estressada; Precisam de mais aulas práticas dos componentes técnicos; Os professores não apresentam aos alunos os objetivos ou expectativas de aprendizagem da unidade, módulo ou sequência a ser trabalhada; Os professores não promovem contextualização entre o

> conteúdo e a vivência do aluno; No encerramento da aula os professores não orientam os alunos sobre o que pesquisar ou estudar para aprofundamento do que está sendo ensinado; No decorrer das aulas, os professores não demonstram motivação e domínio sobre a classe, para que haja concentração e assim um melhor aprendizado; Sugerem que as merendeiras mudem seu humor para melhor atendê-los (EEMH, 2023).

Apesar de não ser possível, por análise documental, aferir o quanto esses questionários – e as avaliações como a apresentada acima – influenciam nas discussões e tomada de decisões do colegiado, posto que as atas das reuniões não promovem o detalhamento necessário para permitir conclusões a esse respeito, essa impossibilidade de aferição não invalida esses instrumentos.

Isso porque, enquanto mecanismo de avaliação institucional interna, eles se apresentam como importantes ferramentas de escuta e participação estudantil, cujas respostas podem apoiar a gestão escolar na tomada de decisões e apontar rumos outros para o processo de ensino e aprendizagem da escola.

Além disso representam um avanço na cultura de participação e gestão democrática já que se mostram como acessos possíveis para a colocação de Conselho de Classe como instância de avaliação de todo o processo educacional e de aproximação e integração das equipes gestoras e pedagógicas com os docentes e alunos, como defende Rocha (1986).

Ainda em relação às atividades de pré-conselho, outra inovação identificada em relação ao período anterior a pandemia é a reunião prévia dos professores, por área de conhecimento, para analisar as respectivas planilhas de notas de cada área de conhecimento, dialogarem sobre pontos a serem abordados na reunião do colegiado e deliberarem nas áreas proposições a serem apresentadas na reunião. Essa inovação, em teoria, possibilitaria mais objetividade nas reuniões e geraria ganho de tempo para discutir temas centrais como replanejamento das ações pedagógicas, sem que debates secundários, já realizadas previamente, prolongasse as sessões.

A análise documental realizada até aqui nos revela que há, na escola, um descompasso entre o dito e feito, corroborando a produção literária produzida na academia sobre o tema. Nesse sentido, o estudo comprova, na realidade estudada, os desafios colocados à implementação de instrumentos de participação e mediações democráticas e de reflexão crítica e autoavaliação das práticas pedagógicas em uma cultura escolar funcionalista, baseada na homogeneidade e ainda fundada numa estrutura que se comporta, como expressa Foucault (1987), em um aparelho de conformação e adestramento social por meio da disciplina, cujo poder disciplinar, expresso na avaliação (exame) dos alunos, se estabelece como instrumento de controle.

A análise demonstra, no entanto, que, no curto período pesquisado, avanços, mesmo que

modestos, se deram no sentido de constituir o Conselho de Classe como espaço de gestão dos processos de ensino e aprendizagem e mecanismo dinamizador das práticas pedagógicas da escola. De modo semelhante, evidencia-se um aprimoramento dos instrumentais usados como suportes aos ciclos do colegiado e fonte de informações consolidadas para os debates.

No entanto, também fica óbvio que, apesar dos avanços técnico-instrumentais, esses esforços têm resultado em mudanças sutis e pouco observáveis. E ainda revela uma trajetória de aproximação entre aquilo que se estabelece legalmente e o que se realiza na prática cotidiana e de igual modo, apresenta um percurso de alinhamento entre o regramento legalmente e o que a academia apresenta como potencial desse colegiado.

Mais uma vez fica evidenciado que, mesmo com uma observável preocupação da instituição em buscar uma maior aproximação das práticas desenvolvidas no fazer da escola com aquelas prescritas e defendidas na literatura, faz-se necessário o fortalecimento desse processo.

Nesse sentido, a apresentação de um instrumento que, por um lado, sirva como mecanismo de formação em serviço e que, por outro, apresente de forma clara e objetiva as orientações sobre o funcionamento e dinâmica do Conselho de Classe, incluído a indicação e sugestão de instrumentais e materiais de apoio, se mostra fundamental.

É aqui que o Caderno Metodológico se apresenta como importante insumo à superação de um dos desafios à plena efetivação dos colegiados, isto é, a falta de instrumentos para a sua organização e a carência de meios de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, como discute Muxfeldt (2020).

A análise realizada até aqui evidencia que, embora o colegiado esteja institucionalmente previsto e seja reconhecido como espaço formal de acompanhamento pedagógico, suas ações tendem a se concentrar no cumprimento de rotinas administrativas e na apreciação fragmentada do desempenho discente. Isto é, as marcas do caráter meramente burocrático, do ritualismo formal e da instância de julgamento do aluno ainda estão muito presentes, como a literatura vem identificando (Leite, 2012; Dias, 2020; Matos, 2021; Silva, 2021).

Essa dinâmica reforça a percepção de que o Conselho de Classe, mesmo quando regularmente realizado, nem sempre se constitui como instância de reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem ou de efetiva participação dos diferentes sujeitos escolares, o que contribui para a manutenção das contradições apontadas por Dias (2020), Rosário (2021), Matos (2021) e Oliveira (2023) na operacionalização desse colegiado.

Diante disso, torna-se necessário problematizar se, na materialidade do cotidiano escolar, o Conselho de Classe tem se afirmado como um espaço de gestão do fazer pedagógico

ou se tem sido reduzido a mais uma reunião formal, marcada por procedimentos previamente definidos, tempos rigidamente controlados e ritos que, muitas vezes, se sobrepõem ao debate pedagógico propriamente dito, elementos que passam a ser analisados com maior profundidade a seguir.

4.3 CONSELHO DE CLASSE NA DINÂMICA DA ESCOLA: MAIS UMA REUNIÃO?

Nessa sessão discute-se os resultados da observação *in loco*. O período de observação se deu entre o primeiro e segundo ciclos do Conselho de Classe, (de maio e setembro de 2025). Nesse estágio, participamos como observadores em duas reuniões do colegiados referentes aos dois primeiros bimestres.

Nessa etapa da pesquisa buscou-se, em primeiro lugar, conhecer em que lugar se encontra o Conselho de Classe na dinâmica escolar, ou seja, identificar, por um lado, quais os procedimentos administrativos e pedagógicos são executados na escola e como estes interferem no funcionamento do colegiado. Em segundo lugar, procurou-se observar como as dinâmicas das relações interpessoais e procedimentais se dão no Conselho de Classe, isto é, perceber com as reuniões se materializam, como são conduzidas, quais processos e procedimentos são adotados. Durante essa fase, além da estrutura organizacional, processo e protocolos do colegiado, intentou-se observar como (e se) a concepção de FHI se materializa nessas reuniões.

No tocante aos procedimentos administrativos e pedagógicos a escola mantém uma rotina bastante definida pelo fato de ser uma escola em tempo integral[19]. Ao longo do período de observação, pôde-se identificar um claro e bem definido fluxo de reuniões administrativas e pedagógicas composta por reuniões semanais de gestão e de planejamento pedagógico, cuja estrutura de funcionamento é bastante hierarquizada.

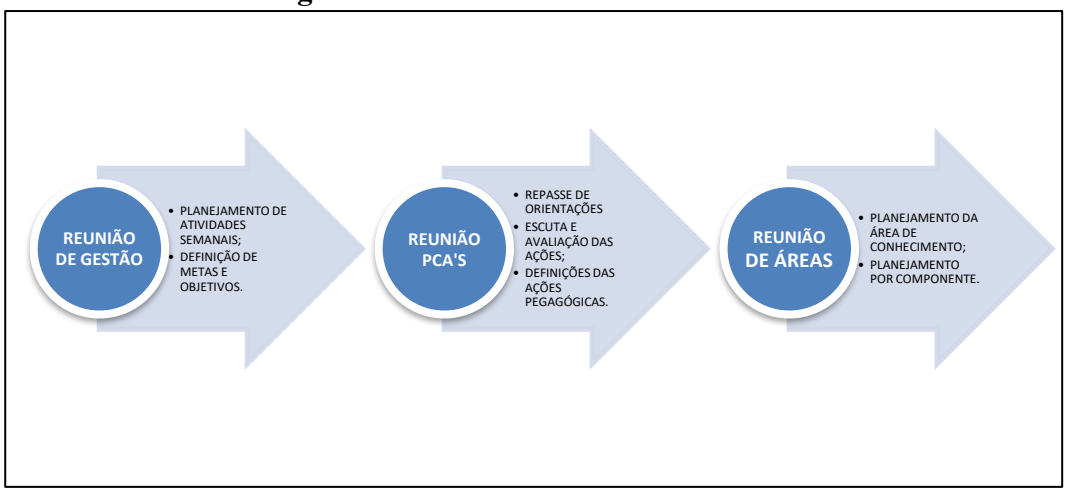
O início do fluxo se dá pela reunião de gestão, onde a equipe gestora e pedagógica se reúne para planejar e deliberar sobre as atividades a serem desenvolvidas e objetivos a serem alcançados na semana, avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas de ensino e registros docentes e elabora a pauta da reunião com os coordenadores de áreas. Na reunião seguinte, com a presenças dos PCA's de cada área de conhecimento, são delineados os objetivos pedagógicos, planejadas ações e metas de ensino e aprendizagem. Nessa ocasião também são repassadas as orientações gerais para o planejamento docente e das áreas de conhecimento. O fluxo da

[19] O ensino médio integral (EMI) da rede estadual do RN – embora tenha sido regulamentado apenas no ano de 2024, pela Lei Nº 11.804, de 13 de junho de 2024, que dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte – teve seu nascedouro em 2018 sob a assessoria de diversas organizações (fundações e institutos privados) que impuseram um modelo de gestão administrativa e pedagógica bastante gerencialista, baseada no controle, monitoramento e avaliação de resultados, o explica a estrutura burocrática fundada num fluxo de reuniões e registros documentais.

continuidade com as reuniões por área de conhecimento.

A escola tem, na sua estrutura organizacional, um turno semanal definido para que todos os docentes de cada área de conhecimento estão sem aulas e possam se reunir para construir seus planos coletivos e individuais de aulas. Vale salientar que a escola – mesmo ainda havendo a necessidade de os professores apresentarem seus planos de trabalho anual individualizados – adota a construção de guias e planos de trabalho bimestrais por área de conhecimento, como estratégia de integração curricular. A Figura 4 representa a estruturação do fluxo de reuniões e encontros.

Figura 4 – Estrutura de fluxo de reuniões



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Vale salientar que além desse fluxo administrativo, a escola realiza regularmente reuniões de escuta e construção coletivas de ações com os estudantes líderes de turmas. Há no planejamento da instituição a definição de reuniões quinzenais com os líderes. Embora durante o período de observação, tenham ocorrido apenas duas dessas reuniões, esses momentos se mostram propícios à escuta ativa dos estudantes que apresentam duas demandas, críticas e sugestões de melhorias. É também uma oportunidade de a gestão dialogar diretamente com os estudantes, realizando prestações de contas de suas ações, apresentando propostas coletivas de melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Opta-se por trazer inicialmente essas observações por entendermos que essa dinâmica escolar acaba por afetar as funções definidas na literatura em relação ao papel do Conselho de Classe. Dalben (2004, p. 33), buscando definir esse colegiado, defende que

> Uma outra característica fundamental do Conselho de Classe é configurar-se como espaço interdisciplinar de estudo e tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e, nesse sentido, é um órgão deliberativo sobre: **a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno**; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso

> nos ciclos; g) critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; **h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família;** j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares (grifo nosso).

Considerando essa caracterização da autora, em contraste com a dinâmica da escola, percebemos que muitas das atribuições legadas ao conselho escolar são absorvidas ao longo da rotina semana da escola. Observa-se *in loco* que essas tomadas de decisões, especialmente aquelas grifadas no excerto da autora, ocorrem dentro das diversas reuniões de fluxo administrativo, esvaziando o colegiado dessas deliberações, o que afeta seu funcionamento e caracterização.

Destaque-se, nessa dinâmica, e em muito pelo esvaziamento já apresentado, que embora o Conselho de Classe encontre lugar muito bem definido na estrutura deliberativa e cultura escolar, ele é identificado na instituição como mais uma entre e outras reuniões escolares de fluxo administrativo, o que minimiza a sua importância como espaço prioritário de participação coletiva e de reflexão e discussão do trabalho pedagógico, já que as suas funções acabam por diluir-se em outros momentos e espaços da rotina da instituição.

Importa, nesse momento, fazer duas colocações. Primeiramente, não obstante o esvaziamento dessa característica aglutinadora e interdisciplinar do colegiado, como discutido, isso não significa que essas ações não ocorram na escola. Ademais, embora diluídas em diferentes momentos, as deliberações sobre o trabalho pedagógico não se dão de forma isolada ou centralizada, já que, no fluxo, as deliberações são acompanhadas da participação e contribuição dos diversos segmentos da comunidade escolar, inclusive com a participação do conselho escolar. Não raro, temas discutidos na reunião de planejamento bimestral ou de PCA's em uma semana, retornam posteriormente para deliberação com ampla modificação resultante das intervenções dos professores nas reuniões de área.

Há, portanto, na instituição um claro processo de participação e deliberação coletiva em relação às práticas pedagógicas, embora, não aglutinadas no Conselho de Classe, como apresentada na legislação específica e defendida na literatura.

Em segundo lugar, apesar de haver entre alguns docentes a percepção de o Conselho de Classe como mais uma reunião, logo, com mais um momento burocrático, que leva a necessária ressignificação desse colegiado, a atuação do conselho encontra-se consolidada na instituição.

Não se observa maiores dificuldades para a equipe gestora e pedagógica conduzirem as atividades do conselho, seja nas atividades pré sessão ou mesmo na reunião. Definido o

calendário de execução das ações durante as reuniões com PCA's, essas ações, seja aquelas destinada aos discentes ou aos docentes (pré conselho de turma e de área e preenchimentos dos consolidados) ocorrem, no período de observação, sem intercorrências e com baixa interferência da gestão, contando com pouca ou nenhuma abstenção dos docentes.

Não houve, entre os profissionais, questionamentos e atitudes contrárias às etapas e às atribuições dadas a cada um. Cabe observar que durante o período de observação, chegaram novos professores na escola, e mesmo estes, dada a naturalidade do ciclo do conselho de na instituição, adequaram-se com tranquilidade, mesmo sendo uma experiência nova para alguns deles. De modo semelhante, entre os alunos, mesmo os novatos, os ciclos dos conselhos foram bem acolhidos, apesar de ser a primeira experiência para a maioria deles.

Entretanto é importante salientar que, embora não se possa vincular o esvaziamento das reuniões do colegiado, necessariamente, à intencionalidade de se opor aos preceitos legais ou mesmo como resultado de manipulações internas para deslocar as atribuições desse colegiado (Leite, 2012), observa-se, como consequência desse deslocamento mais um elemento de reforço à manutenção de práticas que excluem os principais interessados no processo de ensino e aprendizagem, posto que as deliberações acabam por limitarem-se a participação de professores e equipe pedagógica, já que se realizam em momentos em que não há a presença e participação dos estudantes.

Isto posto, com vistas a aprofundar o debate realizado até aqui, passa-se a apresentar os resultados da observação das sessões do conselho.

4.3.1 A sessão do Conselho de Classe e a concretização de um rito

Durante o período de observação *in loco*, participamos integralmente de duas reuniões de Conselho de Classe de todas as seis turmas de educação profissional da escola. As reuniões foram realizadas nossa dias 18 de junho de 2025 (referente ao primeiro ciclo bimestral[20]) e 27 de agosto de 2025 (referente ao segundo ciclo bimestral).

Essas reuniões, que ocorreram em dias letivos, cujas aulas foram suspensas para acomodar a participação de todos os professores, equipes pedagógicas e representantes de turmas – foram convocadas via edital e divulgadas em mural e nas redes sociais da escola com ao menos três dias de antecedência. Na convocação já se estabelecia a previsão de horário de

[20] Pelo calendário letivo do ano de 2025 o primeiro período bimestral tinha previsão de concluir em 02 de maio, com realização da sessão do conselho prevista para o dia 15 do mesmo mês. Entretanto, devido ao atraso na reforma da escola, o início do ano letivo só pôde ser iniciado em 14 de abril, resultando no estendimento do ano letivo, fato pelo qual a primeira reunião do conselho de classe só foi possível na data indicada.

início e fim de cada reunião por, de modo a organizar e otimizar a presença dos representantes dos alunos e dos pais/responsáveis.

A participação nessas reuniões intencionava compreender como os dispositivos legais seriam postos em prática e observar como cada representação e idealização particular se expressava durante as sessões. As perguntas que nos orientaram na observação foram: como a reunião do conselho se dá na prática? Que tipo de temas são privilegiados nos debates? Como se dá a participação dos professores e representantes de turmas durante as sessões? Como as subjetividades e perspectivas individuais se expressam? Há, durante a reunião, direcionamento para a autoavaliação e para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem? É possível observar elementos da FHI durante os debates e proposições?

Com relação ao primeiro questionamento, observou-se que, à exceção da primeira reunião, no qual se deu inicialmente a eleição da diretoria, as duas reuniões seguiram um roteiro bem definido, sem, no entanto, cumprir à risca o rito estabelecido na Portaria-SEI nº 3695/2023[21]. Em suma as reuniões: a) iniciam com uma rápida fala da gestão abrindo os trabalhos; b) a presidente do colegiado (coordenadora pedagógica) assume e faz a exposição, por meio de apresentação de slides, dos resultados dos questionários pré conselho dos alunos e dos docentes por área de conhecimento, encerrando a apresentação com os dados consolidades de notas dos alunos; c) abre-se para a participação (debate e proposições) dos membros do colegiado; e, d) encerra-se com o registro dos encaminhamentos para o pós sessão.

Observa-se, por exemplo, que a pauta da reunião não foi apresentada em nenhuma das duas reuniões cujo pesquisador participou e que na segunda reunião não se leu a ata da sessão anterior ou se apresentou os resultados dos encaminhamentos. Além disso, em ambas, tampouco se apresentou o consolidado de propostas e/ou ocorreu votação para conformar as deliberações antes de se encerrar a sessão, o que pode causar más compreensões sobre o que realmente o colegiado encaminha como ações de intervenção.

Importante destacar que a apresentação dos resultados dos questionários toma a maior parte da reunião a discussão dos dados e que durante essa apresentação pouco se reflete sobre as práticas pedagógicas ou se propõe intervenções específicas. Apesar de tomar muito da

[21] O Art. 10 da Portaria-SEI nº 3695/2023 estabelece que as reuniões dos Conselhos de Classe obedecerão à seguinte ordem: l- Abertura da reunião pelo Presidente, ou Vice-Presidente, automaticamente, em caso de ausência do primeiro, ou substituto previamente designado; II - Leitura, apreciação e assinatura da ata da reunião anterior; III - Leitura da pauta; IV- Apresentar aos estudantes, professores e responsáveis o retorno sobre os encaminhamentos apontados, demonstrando as intervenções realizadas na fase da pós Sessão do Conselho de Classe; V - Início das atividades, conduzidas pelo responsável do roteiro de discussão pré-elaborado e os objetivos propostos, correspondentes às três etapas do funcionamento do Conselho; VI - Discussão e apresentação das propostas a serem encaminhadas para votação, bem como das decisões adotadas; VII - Encerramento da reunião pelo Presidente ou substituto.

reunião e de apresentar importantes dados e subsídios para a avaliação institucional e da prática pedagógica da escola, a apresentação restringe-se quase tão somente à exposição dessa massa dados, sem o necessário aprofundamento das questões e/ou reflexão/avaliação sobre, e a partir, dos dados.

Essa condução acaba por destinar pouco tempo para debater, refletir e avaliar os temas apresentados. Consequentemente pouco tempo para discutir intervenções, mudanças organizacionais e metodológicas. A formato adotado nas reuniões inviabilizam o papel central desse colegiado de ser o espaço central de discussão e planejamento e estruturação do trabalho pedagógico (Dalben, 2004), por não destinar tempo exatamente a essa função. Prova disso são os poucos encaminhamentos de alterações das práticas da escola, apesar dos questionários pré-conselho apontarem a necessidade de intervenção para várias questões de ordem pedagógica.

Tampouco se mostrou momento propício para a formação docente, há vista dedicar pouco tempo para se discutir os desafios e práticas docentes (limitando-se, na maior parte do tempo, a apontar os problemas e dificuldades da turma) e de compartilhar estratégias e metodologias.

Na prática, o debate e os encaminhamentos da reunião negligenciaram alguns assuntos e subdimensionaram outros, focando a maior parte do pouco tempo disponível nos resultados (notas) das avaliações dos alunos e em "reclamações" dos comportamentos dos alunos, alinhando-se com o diagnóstico de Leite (2012). Como resultado, observou-se que as proposições de intervenção se voltaram quase exclusivamente para medidas de interversão junto aos alunos e aos pais, sem fortalecer e garantir tempos para a autoavaliação docente e discussão sobre os processos pedagógicos e métodos de avaliação.

A apresentação dos resultados consolidados dos questionamentos feitos aos alunos e professores acabam sendo colocados quase como em cumprimento burocrático da reunião e em justificativa à realização das etapas prévias, pois não levaram à reflexão crítica das práticas diagnosticadas ou à tomada de posicionamento e mudanças de posturas que reflitam a busca de solução real para os problemas e dificuldades identificadas.

Apesar desse colegiado ser apontado na literatura como oportunidade de reflexão e aprendizagem (Andrade, 2019, Sena Neto, 2022), se mostrou comum, nas reuniões observadas, que um ou outro docente pedisse a palavra e discutisse os dados apresentados não com o viés de reflexão necessário às mudanças de posturas e práticas. Ao contrário, as falas serviam muito mais como justificativa dos comportamentos e ações do que como oportunidade de autoavaliação e proposição.

Ademais, percebeu-se ao longo das apresentações que, embora todos os professores e a

grande maioria dos estudantes, contribuíssem com respostas aos questionários, essas devolutivas eram genéricas e superficiais, o que leva a inferir que ou não querem se comprometer com as respostas dadas ou não compreenderam o que se esperava dos questionamentos propostos. O quadro 5 apresenta exemplos que reforçam esse posicionamento.

Quadro 5 – Respostas ao Questionário Pré-conselho.

QUESTIONAMENTO	RESPOSTAS DADAS 1º BIMESTRE	RESPOSTAS DADAS 2º BIMESTRE
Qual o principal desafio encontrado neste bimestre? Cite apenas um.	Voltar à normalidade. Aulas alternadas O formato híbrido, trazendo aulas síncronas e assíncronas. As aulas assíncronas não possibilitam a fluidez e continuidade do conteúdo. Desinteresse dos alunos! A falta de comprometimento dos estudantes nos estudos e realização dos materiais enviados nos cadernos. A falta de feedback dos alunos em relação aos cadernos de atividades, o que ocasionou atraso das atividades e conteúdos. O formato das aulas Correção das atividades Gestão de tempo Conversas e brincadeiras paralelas na aula A demanda de atividades para curto prazo.	Excesso de atividades que compõem a portaria de avaliação As grandes demandas externas que a escola acolheu, comprometeu o tempo de execução de algumas atividades programadas no guia. Conciliar as aulas com as orientações da feira. Manter o engajamento e a participação dos alunos. Muitas atividades ao mesmo tempo Falta de contato com a turma. O tempo Conciliar as demandas dos componentes (algumas estão pendentes), com a Feira de Ciências. A quantidade de demanda e atividades em um bimestre curto. Por estar somente 2 dias por semana na escola, 2 deles eu precisei colocar atestado. Compromisso dos alunos Os trabalhos externos (Feira de Ciências) acabaram interferindo bastante no meu planejamento.
Em relação a sua atuação como docente nessa turma, quais metodologias/estratégias didáticas você considera mais exitosas?	A utilização de práticas ativas e demonstrações reais. As aulas expositivas estão dando certo, mas sempre que possível incluo alguns desafios/gincanas. Dinâmica em grupo. (Tive poucas aulas com a turma) A participação em aula não é o forte da turma, são	Tenho poucas aulas, ainda não tenho uma opinião formada. Atividades de debates. Aulas de simulação, práticas em lab e aulas de campo Aula expositiva. Tenho adotado uma postura mais tradicional ao longo desse bimestre, mas pretendo realizar atividades práticas nos

	calados e necessita de muito esforço para surgir uma fala que contribua com a aula, por outro lado, a turma desenvolve bem a escrita. Devido a quantidade de aulas, não consegui identificar ainda Aulas práticas com resolução de problemas: essa abordagem, bastante eficaz no ensino técnico, permite que os alunos apliquem conceitos teóricos em situações reais ou simuladas, aumentando o engajamento e a retenção do conteúdo. Promover simulações em ambiente virtual e interativo Elaborar as atividades sempre visando a aprendizagem do discente. A turma demonstrou ser mais participativa com uso de metodologias ativas. Atividades práticas que envolvam o aluno de forma mais participativa, como projetos, estudos de caso e trabalhos colaborativos.	próximos, pois os conteúdos me permitem ir além da sala de aula. Nesse bimestre não consegui desenvolver por completo o planejamento com a turma, o que limita minha avaliação nesse tópico. Eles gostam da aula seguida de experimentos de demonstração para que o conteúdo faça mais sentido. Nesse bimestre adotei um método de guia de estudos para orientar aos meus alunos na minha disciplina.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base nos formulários do pré-conselho da escola (2025).

Entretanto, cabe salientar que, a despeito do negligenciamento de outros temas importantes e inerentes ao Conselho de Classe, não se percebeu um clima de julgamento, seja dos alunos ou dos docentes, como apontado em realidades outras diagnosticadas pela literatura analisada nesse trabalho. Há de se observar que, apesar de algumas críticas mais ácidas e de se notar certas expressões faciais reveladores de desconforto com as pautas levantadas, a condução das reuniões foi de tentativa de afastamento de atitudes de julgamentos, esforçando-se mais para manter o foco nos dados apresentados.

Sobre a participação dos professores e representantes de estudantes e pais das turmas, cabe inicialmente destacar que durante todas as reuniões, contou-se com uma presença significativa dos docentes – salvo as poucas ausências justificadas – e com ao menos um aluno representante de turma. No caso de algumas turmas ainda foi possível contar com a presença de ao menos um pai, geralmente o responsável pelo aluno líder de turma presente na sessão.

Durante a reunião realizada em 16 de junho (primeiro bimestre) observou-se que, de

modo geral, as reuniões tiveram uma baixa participação na etapa dos debates com os docentes tomando a palavra, como já citado, para falas com vieses de justificativas aos dados apresentados. O debate dessa reunião se limitou quase exclusivamente aos resultados dos consolidade de notas dos alunos, sendo esse o tema predominante das discussões os aspectos comportamentais e relacionais dos alunos em sala de aula, motivos estes que explicariam as baixas notas. Já em relação à reunião realizada em 27 de agosto, observamos algum avanço na qualidade da participação e do debate. Mesmo com as questões centrais do planejamento pedagógico, trabalho docente e avaliação não sendo tão explorados, agora as discussões desses temas foram presentes nas intervenções, diferentemente da primeira reunião.

A observação dessas reuniões permitiu identificar que, majoritariamente, as falas e intervenções partem dos docentes, com raras contribuições que partam do protagonismo do estudante. Na realidade, excetuando-se o caso dos terceiros anos, a presença de alunos e pais na reunião se mostrou protocolar e em cumprimento à norma legal, que exige essas representações. Muitos dos alunos, mesmo quando convidadas pela presidente a opinarem sobre o tema em tela, se recusavam a usar o direito à fala justificando que não tinha o que dizer, outros apenas tinha breves participações, na maioria das vezes para concordar com a fala de um ou outro professor ou para confirmar as informações dos questionários.

Com relação aos pais/responsáveis, a situação se assevera, pois além da baixa presença (apenas três turmas e cada reunião contaram com representantes desse segmento) não houve participação significativa, pois quando convidados a participar, recusavam o uso da palavra alegando que não havia em que contribuir. Apenas uma mãe, nesse conjunto, usou da ocasião para falar e isso para defender o comportamento da filha, citada como "boa" aluna.

O fato observado coaduna com a literatura, especialmente em Rocha (1986) e Sena Neto (2018), que apresenta a participação ativa e plena um dos principais desafios ao pleno funcionamento do Conselho de Classe. Any Rocha, na clássica obra "Conselho de Classe: burocratização ou participação?", ao discutir esse colegiado sob a perspectiva da participação, defende que

> [..] grande parte da importância do Conselho de Classe está em suas características de participação, a tal ponto que quão maior for a participação por ele promovida, mais efetiva será a sua força de atuação e, mesma maneira, à medida que deixa de ser um processo participatório, deixa de caracterizar-se como Conselho de Classe (Rocha, 1986, p. 11).

E completa:

> Pode-se compreender a participação em educação como *um processo social*. Trata-se de um processo caracterizado pela presença ativa dos interessados, o que significa que existe por parte destes capacidade de influir em determinadas condições que tenham consequências que os atinja direta ou indiretamente (Rocha, 1986, p. 49).

Nesse sentido, a observação *in loco* leva-nos, à luz dessa literatura, que a participação dos estudantes não se efetiva nas reuniões dos conselhos, posto que as poucas participações, pela forma que se dá, pouco ou nada influi nas condições que lhes atinge, consequentemente, fragiliza a própria atuação e o papel desses colegiados.

Como citado, a exceção das alunas representantes dos terceiros anos – que se posicionaram de maneira franca e crítica nas duas reuniões, inclusive trazendo à tona o debate sobre o comportamento autoritário de alguns docentes em sala de aula e sobre a necessidade do diálogo com os alunos a respeito da efetividade das metodologias usadas em sala – predomina, entre os alunos participantes das reuniões do conselho, uma atitude passividade dos estudantes diante dos fatos e situações colocadas.

Essa passividade, entre outros aspectos, pode ser explicada ou pelo constrangimento ou pela intimidação, mesmo não intencional, da figura de autoridade dos professores ali presentes. Muitos dos alunos, aparentemente, não se sentem à vontade (ou seguros) em expressar seus questionamentos e posicionamentos em relação aos professores e às suas práticas. Um caso exemplar dessa nossa inferência pode ser revelado na curta participação de um aluno. Ao ser convidado a contribuir com o debate sobre a realidade comportamental de sua turma, e dele próprio, o aluno, de boné quase sobre os olhos e curvado sobre a carteira, iniciou com uma pergunta: "quem falou isso foram os professores?" e, ao receber um aceno positivo à pergunta, conclui sua participação: "não tenho nada a dizer".

Considerando o exposto, cabem duas colocações. A observação *in loco*, revela a premente necessidade da escola em buscar meios de garantir a efetiva participação de todos os seguimentos representados no Conselho de Classe. Percebe-se que a garantia legal *per si* não se mostra suficiente para uma participação ativa, plena e qualificada.

Há de se reconhecer que houve avanços significativos em relação à presença dos segmentos nas reuniões, haja vista os depoimentos e falas, ao longo das sessões observadas, que admitiam tal fato, assim como os registros das atas de anos anterior, muitas vezes registrando presença apenas de servidores (docentes, pedagogos e equipe gestora). Como já registrado, todas as sessões que participamos contaram com ao menos um representante de alunos e algumas até com a presença de responsáveis, fato nunca registrado em anos anteriores.

Uma segunda colocação, considerando as observações participantes analisadas até aqui, dá conta de uma reconfiguração e ressignificação das sessões e do próprio Conselho de Classe. Independente dos avanços registrados, como a clara tentativa de evitar transformar as sessões do conselho em tribunais de julgamento, se faz necessário levar às reuniões ao cerne de sua vocação, que é

> [...] ser instância de avaliação de todo o processo educacional abrangendo o questionamento ou a contestação da filosofia, dos objetivos e da 'praxis' [sic] da escola e a aproximação e integração da direção e das equipes de orientação pedagógica e educacional com o corpo docente e alunos da escola (Rocha, 1986, p. 31).

De fato, mesmo que se esboce um modelo mais participativo, as reuniões ainda não se apropriaram, como parte inerente do fazer do conselho, da concepção de que são espaços de planejamento e realinhamento da prática pedagógica da escola, tomando os questionamentos ou contestação levantadas pelos estudantes como matéria-prima das mediações pedagógicas e metodológicas.

Há, portanto, um distanciamento entre a prática observada nas sessões e os objetivos estabelecidos na concepção normativa desse colegiado, posto que ainda se apresenta como espaço de relações muito hierarquizadas, onde há um relativo esforço de manutenção da autoridade docente, que se sente ameaçada ante a participação mais crítica dos alunos, o que leva muitos alunos a se mostrarem constrangidos e intimidados, como passaremos a discutir na próxima sessão, quando as percepções docentes e discentes serão analisadas e discutidas.

4.4 CONSELHO DE CLASSE: VOZES E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA

A discussão realizada até aqui, que se funda na análise documental e observação *in loco*, já nos permite inferir conclusões sobre a importância de um Caderno Metodológico de apoio à implementação do Conselho de Classe. Entretanto, resta ainda dedicar algum tempo para discutir como os membros do conselho compreendem o papel desse colegiado no processo de formação dos estudantes.

Para isso foram realizadas, entre os meses de setembro e outubro de 2025, período posterior à realização do segundo ciclo bimestral, uma roda de conversa com os alunos líderes e representantes de suas turmas no colegiado e entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores de áreas e com a coordenação pedagógica.

A roda de conversa (alunos) e as entrevistas (profissionais da escola) estruturam-se em três dimensões (ou ciclos formativos) de debate voltados à percepção dos estudantes e dos professores sobre as temáticas abordadas. A primeira dimensão aborda a FHI, buscando identificar como esse conceito é compreendido na perspectiva dos professores e dos alunos e qual a sua importância no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Questiona, ainda a respeito do papel da escola no atendimento às expectativas em relação à EPT e, no caso dos alunos, investiga quais são as suas expectativas em relação à EPT e se essas demandas estão sendo devidamente atendidas no ambiente escolar atual.

O segundo investiga o entendimento e a relevância do Conselho de Classe e sua

importância nos processos formativos. O foco recai sobre a visão atual que se tem do órgão no desenvolvimento dos estudantes e a identificação de práticas já estabelecidas que estejam alinhadas à FHI, isto é, enquanto busca-se identificar o nível de compreensão que os participantes têm sobre essa instância, pretende-se avaliar se ela é percebida como relevante nos processos formativos. Simultaneamente, são analisadas as dificuldades que impedem o funcionamento pleno das reuniões, bem como os aspectos em que o Conselho pode evoluir para atuar de forma mais efetiva para promover uma melhor integração entre a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Por fim, o terceiro momento aborda as contribuições de um Caderno Metodológico e os desafios a sua implementação. Nesse tema, procura-se levantar quais orientações, habilidades ou práticas são consideradas pelos docentes como fundamentais para compor um material de apoio metodológico capaz instrumentalizar o Conselho como espaço de formação integral. Também são exploradas as dificuldades possíveis para a aplicação desse instrumento no cenário atual do EMI e avalia, ainda, a segurança e o interesse dos alunos em participar das reuniões, discutindo as mudanças necessárias para maior engajamento e a pertinência de um Caderno Metodológico que contenha informações úteis para auxiliar nessa atuação.

4.4.1 O Conselho de Classe e as percepções discentes

A análise que segue resulta das vozes e percepções dos alunos membros do Conselho de Classe. A roda de conversa contou com a participação de 10 estudantes, sendo os líderes e vice-líderes das turmas dos Curso Técnico de Nível Médio em Informática a forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (04 turmas, uma de primeiro ano, duas de segundos anos e duas de terceiros anos) do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica a forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (uma turma de primeiro ano).

Antes de passarmos às análises das falas, cabe uma observação, ao nosso ver importante, a respeito da dinâmica e participação na roda de conversa. No que diz respeito à participação nas discussões propostas, ficou evidente que os representantes das turmas iniciais apresentavam maiores dificuldades em se posicionarem, mesmo quando instigados a tal, preferiam ou declinar da fala ou concordar, sem muitos argumentos, por meio de interações curtas, como já exposto, especialmente pelos representantes das turmas concluintes.

Essa baixa interação, considerando o observado durante as reuniões do colegiado, reforça o entendimento de que o constrangimento e/ou intimidação diante da figura de

autoridade[22], se evidencia na dificuldade de participação. Além disso, o fato de que, para eles, essas são as suas primeiras experiências de participação em órgãos colegiados, os deixam inseguros devido à falta de apropriação dos objetivos e da dinâmica do Conselho, como se revela em algumas falas ao longo da roda de conversa.

Em relação ao primeiro ciclo formativo, isto é, no que concerne ao papel formativo da escola, no contexto da EPT, observou-se um claro distanciamento entre as percepções e expectativas dos alunos e o estabelecido nos documentos normativos institucionais e na literatura. Majoritariamente, as falas dos alunos apontam para uma perspectiva de formação alinhadas com as necessidades práticas dos alunos e voltadas essencialmente para uma atuação profissional alinhada com as demandas de mercado.

Apesar de em alguns momentos, termos como "desenvolvimento da personalidade", "interação social" terem aparecidos nas falas e que, dado o contexto, se infere estar relacionadas aos aspectos de uma formação escolar capaz de prepará-los para a vida em sociedade, de modo geral a compreensão de formação que os alunos apresentaram está muito vinculada a um ideal tecnicista, de estarem preparados para o mercado de trabalho.

Fundamentamos esse posicionamento no fato de que em toda a roda de conversa, não se discute a importância da formação escolar sob o aspecto de uma formação que prepare o aluno para se posicionar de forma crítica e socialmente responsável em relação ao mundo do trabalho. Por outro lado, diversas vezes (16 referências) se alude a falta de aulas práticas, em um contexto que se distancia da concepção de integração curricular com apontado na literatura (Ramos, 2008; 2012; Ciavatta, 2012), e se aproxima do sentido de se "saber fazer" algo útil à empregabilidade. A fala do Aluno Líder de Tuma (ALT07) é reveladora nesse sentido:

> Eu esperaria da escola que, por exemplo, que eu não vejo tendo muito em nenhuma das escolas, é ensinando a criar um currículo. Nenhuma das escolas, pelo menos até então, nenhuma das escolas ensinou a criar um currículo. Ou, eh, como é que eu posso dizer, criar um perfil no *LinkedIn*, que muitas, muitas pessoas usam para procurar emprego. Isso eu não vejo ensinando. Não ensinam. Poderia ser um, uma forma de ensinar a lidar com o futuro. Como emitir um boleto, algo do tipo, que muitos jovens não, não aprendem. Aprendem na marra mesmo, descobrindo sozinhos (ALT07, 2025).

No contexto apresentado nessa fala, as aulas práticas aparecem como a maior fragilidade da escola e maior necessidade dos alunos, especialmente das turmas concluintes, que, ao saírem do ensino médio, não se sentem aptos ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola não tem atendido às expectativas dos alunos, haja vista não estar preparando-os para a empregabilidade, como se evidencia nas falas em destaque:

> Então eu acho que, tipo, a escola, ela deveria rever essa parte, porque se é uma escola

[22] Cabe salientar que o mediador/facilitador da roda de conversa é o atual diretor da instituição.

> de tempo integral, que traz com ela cursos de eletrotécnica, agora, e curso de informática, ela deveria aprofundar mesmo para a pessoa sair uma pessoa técnica naquilo, e não só dizer que é um técnico. Eh, porque não vai adiantar nada a gente chegar, botar no nosso currículo técnico em informática e pedirem pra gente fazer algo e a gente não entregar nada. E a gente vai dizer o quê? Não, a gente não conseguiu ver isso no ensino médio (ALT08, 2025).
>
> Eu acredito que todos possam ter acesso a esses conhecimentos, porque hoje em dia no mercado de trabalho, as empresas exigem muito. E creio eu que todas selecionam os melhores. Vai colocar alguém dentro da própria empresa para fazer um serviço que não é apto àquilo que realmente é necessário a ser atingido (ALT09, 2025).

As intervenções aos alunos líderes de turmas, nesse primeiro circuito, revelam: a) um processo formativo bastante deficitário, cuja cobrança por aulas e atividades práticas demostram como os estudantes se sentem despreparados para a vida profissional; b) um modelos de formação descolada da realidade dos alunos e distantes das suas expectativas, haja vista apresentarem demandas frustradas pelas estratégias didático-pedagógicas adotadas pela escola; e, c) um desligamento entre a concepção de FHI defendida teoricamente nos fundamentos da EPT e as expectativas formativas dos discentes, sendo esta, uma categoria norteadora de nossa investigação.

Esses elementos apontam para a necessidade de reorientar o processo de ensino-aprendizagem rumo à uma formação integrada. Para tanto é "preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração" (Ciavatta, 2012, p. 100) e o Conselho de Classe como destaca Dalben (1992) e espaço por excelência dessa articulação.

É importante destacar que um colegiado que realmente atue no sentido de direcionar a prática pedagógica integrada com vista a atender as expectativas dos estudantes é fundamental. Como aponta Rocha (1986, p. 39), "tudo o que acontece no Conselho de Classe pode ser, e, efetivamente, muitas vezes é, oportunidade de para a integração, e como tal não pode ser negligenciado". Para tanto, se faz necessário que ele se consolide como espaço de escuta ativa, de participação e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, da prática docente e dos objetivos da escola, sem julgamentos, ataques ou estereotipação.

Infere-se, portanto, que o Caderno Metodológico tem potencial de contribuir com proposta de atuação ao servir de material formativo, de referência e de apoio aos estudantes, uma vez que versaria sobre a definição e objetivos do colegiado, assim como os meios e as formas de participação dos estudantes. Dessarte, mostrando-se instrumento capaz de superar um dos maiores desafios apontados pela literatura, isto é, a efetiva participação dos estudantes nos processos decisórios.

O segundo ciclo da roda de conversa trata da relevância do Conselho de Classe e sua

importância nos processos formativos dos estudantes. Primeiramente buscou-se identificar qual a concepção dos alunos sobre o que é esse colegiado. Sobre isso, fica evidente nas falas dos alunos a compreensão do colegiado como um importante espaço de reflexão e avaliação da escola e das turmas, ainda mais quando se considera o posicionamento de que, no dia a dia da escola, os professores não abrem muito espaço para discutirem e ouvirem as opiniões dos alunos. Esse posicionamento fica evidente na fala que seguem:

> Eu acredito que o conselho de classe seja, de fato, uma roda de conversa dinâmica para que os alunos tenham a chance de poder dar as suas opiniões, né, os líderes de turma, e também trazer as demandas dos alunos. Porque a gente sabe que muitas vezes um aluno não tem a coragem de vir para um professor de fato, mas ter um colega que você possa fazer a sua reclamação seja muito mais fácil. Então, eu acredito que o conselho de classe seja primordial para a melhoria da escola (ALT05).

> [...] Assim, na minha visão, o conselho de classe é como se fosse uma forma de avaliar as turmas em si, como é que tá o desempenho, e para mostrar, como todas as turmas falaram, os problemas da escola, as melhorias que poderiam ter, não só a discussão em si das salas, e também relatar sobre como tá a relação dos professores com os alunos, porque a gente sabe que, independente de ter uma intimidade ou não, pode haver desentendimentos com as turmas. E é isso (ALT10).

Nas falas dos alunos, o Conselho de Classe aparece não só como instrumento de avaliação, mas como espaço apresentação de demandas dos alunos e de sugestões de melhorias da escola, de diálogo entre os estudantes e destes com os professores, de expressão de opiniões dos alunos e de resolução de conflitos. Entre as expressões usadas para definir o colegiado, destaca-se aquelas relativas à participação (dar opinião, se expressar e dialogar) e às relacionadas à resolução de conflitos.

Esses posicionamentos indicam que para os estudantes o colegiado se configura como espaço onde eles podem participar e se expressar sobre as situações – muitas delas conflituosas – vivenciadas na escola. Essa percepção vai ao encontro do posicionamento de Libâneo (2017) que, ao tratar sobre organização e gestão escolar, aponta que o conselho pode favorecer participação e reflexão coletiva sobre a prática docente e a situação dos estudantes. Ou seja, Conselho de Classe não apenas como espaço de avaliação, mas é visto pelos estudantes como instância de participação, diálogo pedagógico e mediação de conflitos.

Outro ponto que merece atenção nesse circuito, é a percepção por parte dos estudantes da necessidade de avanços e melhorias na dinâmica do colegiado. Apesar de reconhecerem o Conselho como espaço onde se há liberdade de fala e de respeito às opiniões individuais, assim como de construção coletiva de melhorias educacionais para a escola, as falas apontam para a necessidade de as reuniões serem mais dinâmicas e de se constituir mais momentos propícios à participação e escuta dos estudantes, já que alguns alunos, especialmente dos primeiros anos, acabam por se sentirem “um pouco retraídos” (ALT05). Além disso, aumentar o tempo

destinado a essa atividade, torná-la mais dinâmica e interativa, e garantir que os professores também se posicionem e dialoguem com os alunos durante o processo aparece como ações que poderiam melhorar o funcionamento do colegiado.

Vale destacar que as falas revelam uma boa compreensão de duas das funções desse colegiado identificadas na literatura (espaço de avaliação e participação democrática). Entretanto, essa compreensão se mostra reducionista em relação ao escopo geral do Conselho, pois dá a impressão que, enquanto espaço de avaliação e de expressão participativa, limita-se a tratar e resolver problemas.

Esse reducionismo, no seu limite, e sem a devida condução, pode transformar o Conselho em um espaço de julgamento e condenação de comportamentos e posturas, distanciando-o de seu propósito de ser espaço que, a partir da avaliação e da participação democrática, se mostre redefinidor das práticas pedagógicas e das metodologias da escola e de fortalecimento da formação integral dos alunos.

Sobre esse último elemento, quando se aborda a questão da integração curricular, observamos que as intervenções se mostram superficiais e genéricas ou distanciam-se desse tema, demostrando a) que desconhecem a concepção de integração curricular e, b) desconhecem o papel do Conselho de Classe como mecanismo institucional capaz de direcionar a planejamento escolar no sentido da integração curricular, nos termos adotado conceitualmente nesse trabalho[23]. De modo geral, as falas nesse tema específica retomas conceito e ideias relacionadas ao comportamento ou posturas individuais e coletivas dos estudantes e não aos aspectos do planejamento do fazer docente.

O último ciclo da roda de conversa voltou-se para a importância de se implementar um Caderno Metodológico para apoiar o funcionamento do Conselho de Classe. Nesse tópico, cabe destacar que as falas foram no sentido de que a existência de um material desse tipo facilitaria e ajudaria os estudantes a participarem de forma mais assertiva nas reuniões do colegiado. A fala que segue exemplifica o posicionamento geral dos participantes:

> Eu acho que essa parte de ter um caderno ou um arquivo ou um documento, eu acho que ajudaria muito, principalmente a gente ter a ideia do que se posicionar, como se posicionar. Tipo, a gente ler aquilo, a gente entender realmente o que é um conselho de classe e o que vai ser tratado ali. E não algo que, tipo assim, "vai ter conselho de classe". A gente vai e fica, tipo, olhando um para a cara do outro, sem saber o que falar, sem saber como tratar. Então eu acho que se tivesse um caderno [...] sobre o conselho de classe, nem que seja pequeno, eh, uma coisa simples mesmo, não sendo muita coisa, mas explicando realmente ali nítido o que é um conselho de classe, teria ajudado muito a gente (ALT08).

Dado esse posicionamento, e considerando o que vimos discutindo até aqui a respeito

[23] Sobre esse tema, retome a leitura da Sessão 2.2.

das práticas e concepções teórico-metodológicas, infere-se que o Conselho de Classe é visto como um momento importante para a formação dos alunos, tanto em aspectos pessoais quanto profissionais, haja vista permitir que os alunos expressem suas opiniões, críticas e sugestões sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os alunos sentem que a participação e o diálogo durante o Conselho de Classe ainda são insuficientes. Eles gostariam de ver uma maior interação entre alunos e professores, com os professores sendo mais ativos em fazer perguntas e ouvir as demandas dos estudantes. Isto é, na percepção dos alunos, embora eles possam participar, essa participação ainda não se mostra como acolhimento pleno de suas presenças e opiniões, resultando naquilo Sena Neto (2022), à luz de Lück, discute como participação como expressão verbal, ainda distante da participação como engajamento.

Nesse sentido, os alunos acreditam que um material explicativo sobre o Conselho de Classe seria muito útil, especialmente para os alunos novos, ajudando-os a entender melhor o seu papel e a dinâmica dessa atividade. Logo, a elaboração de um Caderno Metodológico voltado para apoiar o funcionamento dos Conselhos de Classe, no contexto da oferta de EPT na rede de escolas públicas estaduais do RN, se mostra uma ação necessária à plena efetivação desses colegiados como espaço de FHI, seja na orientação de práticas ou na clara definição conceitual.

Observadas as percepções dos estudantes, passaremos à discussão das percepções dos profissionais, a partir dos dados coletados nas entrevistas com os docentes e coordenação pedagógica.

4.4.2 O Conselho de Classe e as percepções docentes

Feitas as observações a respeito de como os estudantes percebem o Conselho de Classe, passamos a investigar as percepções do ponto de vista dos docentes. No caso dos professores e coordenação pedagógica, adotamos os mesmos temas norteadores dos circuitos da roda de conversa com os alunos, mas aqui o fizemos na forma de bloco de questões dentro do roteiro de entrevistas que, nesse trabalho, foram aplicadas à quatro professores, cada um coordenador de uma área de conhecimento, incluindo a formação tecnológica como uma área[24], e à coordenadora pedagógica.

No bloco da FHI, a investigação propõe analisar a compreensão que os profissionais têm desse conceito e a sua relevância estratégica na Educação Profissional e Tecnológica.

[24] Adotou-se aqui a distribuição de áreas na perspectiva do modelo de educação em tempo integral do RN que prevê a aglutinação das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, desse modo, comportando apenas um PCA.

Busca-se não apenas a definição teórica, mas também o levantamento, a partir da vivência prática, dos obstáculos mais significativos para a materialização dessa formação no cotidiano escolar.

Sobre esse ponto, as entrevistas revelam dois grupos de compreensões bastante definidos. Por um lado, temos um grupo de professores cujas representações sobre FHI apresentam um desligamento com a concepção consagrada na literatura.

Enquanto autores como Ciavatta (2012), Pacheco (2012) e Ramos (2008; 2012) concebem a FHI como meio de superação da histórica dualidade educacional por meio de um currículo escolar que integre a formação intelectual e manual, numa perspectiva educacional emancipatória e mediada pelo trabalho, pela ciência e pela cultura, o primeiro grupo de profissionais ou não sabem/conseguem apresentar uma concepção de FHI, ou a descrevem como aproximação de um modelo de educação de caráter humanizado, no sentido de uma abordagem de acolhimento e desenvolvimentos socioemocional.

Isto é, o entendimento de FHI desse grupo fundamenta-se na preocupação com as condições de atendimento e de bem-estar dos estudantes e, consequentemente, na formação de profissionais com esse perfil "humanizador". Aqui, termos como "respeito", "tratar de forma humana", "senso de responsabilidade" são utilizados como significado de FHI em um contexto em que o cuidado com as "histórias de vida" e individualidades dos estudantes, aparece com uma conotação utilitaristas da educação.

Isso demonstra a falta de compreensão mais aprofundada dos princípios e fundamentos da oferta de EPT em que atuam. A fala de um dos PCA's é representativa desse grupo. Para esse profissional (PCA01) a formação integral está relacionada com a forma como os alunos devem ser tratados na escola considerando as histórias que carregam, isto é,

> [...] É quando você leva, na minha concepção, você leva em consideração a questão dos aspectos humanos, a questão da sensibilidade, da sensibilização, enquanto compreensão do que o aluno ele traz, do que o aluno é. Então, você levar isso em consideração, a formação humana, ela precisa, é necessário ter essa sensibilidade, ter esse critério de tanto você compreender o aluno como um ser humano em si, não somente como alguém, como um receptor (PCA01).

Já o segundo grupo, por sua vez, apresenta uma compreensão mais coerente com a concepção FHI adotada no campo epistêmico da EPT, apresentando em suas falas termos e ideias próximas ao princípio da formação humana que se defende nessa oferta. Nas falas desse grupo, se observa uma concepção de formação profissional alinhada a uma perspectiva de educação emancipatória e de rompimento com o histórico dualismo educacional. A resposta do PCA02 é significativa nesse sentido, para ele

> [...] quando a gente fala da formação humana e educação profissional, a gente rompe

> aquele modelo antigo que se tinha sobre a educação profissional, aquele modelo mais tecnicista, onde o currículo era mais rígido, ele era voltado apenas para a formação de mão de obra. Quando a gente vai fazer esse percurso pela história da educação e a formação integral. ela amplia esse olhar. Porque nós vamos considerar o estudante em sua totalidade. as suas dimensões sociais, culturais, emocionais, cognitivas. E isso significa, para mim, reconhecer o aluno não apenas como alguém que precisa adquirir uma técnica, mas também um sujeito que tem as suas histórias, as suas potencialidades, os seus projetos de vida. E adotar essa perspectiva dentro da educação profissional, ela ajuda a promover essa autonomia, esse pensamento crítico, essa responsabilidade social. e amplia sua capacidade de atuação no mundo do trabalho de forma mais consciente e criativa. E é por isso que eu considero essa formação integral essencial, porque ela conecta o saber técnico ao desenvolvimento humano. E aí a gente contribui, ela contribui para formar mais profissionais, digamos assim, mais completos (PCA02).

Percebe-se, portanto, dados esses posicionamentos distintos, que não há uma demarcação teórico-conceitual clara e homogênea dentro da instituição escolar sobre a FHI. Essa compreensão se reforça está ainda mais quando retomamos o fato de que os documentos legais da escola (PPP e regimentos), já analisados nesse trabalho, não apresentam um lastro conceitual (e político-pedagógico) que se alinhe com o modelo de formação esperado na oferta de EPT.

Entre os desafios à materialização desse modelo de formação no cotidiano escolar, as respostas abarcam uma ampla gama de obstáculos que vão deste o arcabouço legal institucional ao papel dos estudantes nesse processo, passando pela atuação docente. São apontados como empecilhos: o currículo fragmentado resultante das (contra)reformas do ensino médio, a sobrecarga de demandas sobre os professores e alunos, a formação deficitária dos professores e suas concepções meritocráticas da educação, a forte presença do modelo tradicional e/ou tecnicista da formação escolar que atenda a demanda imediata do mercado e ainda a má compreensão dos próprios alunos sobre o que seja uma formação técnica.

Esse desalinhamento conceptual – mesmo quando, sob certos aspectos, as respostas sobre os desafios se encontram – aponta para a necessária implementação de um processo formativo interno sobre as bases conceituais da EPT e revelam o cenário de negligência da rede estadual que, mesmo ampliando a oferta de formação profissional e tecnológica, não se atenta para esse processo formativo essencial ao modelo de formação defendida nos documentos institucionais da rede.

Chama a atenção, nesse ponto, o alerta de Aliança (2021) segundo a qual

> O professor do EMI precisa ter em mente a natureza política tanto da EP quanto de sua atuação nela. É urgente que cada professor compreenda a posição epistemopolítica [*sic*] em que se coloca ao atuar num território permeado de contradições e disputas. Ainda que não coadune com os projetos de sociedade, de ser humano e de educação que orientam a EP que ora defendo e o EMI, urge que o professor os conheça e compreenda – e que se posicione em relação a eles, assumindo toda a carga político-ideológica de seu posicionamento perante seus alunos e seus pares. [...] Importa que os princípios da escola unitária, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos,

> da politecnia, de reconhecimento e superação da dualidade estrutural estejam claros e devidamente apropriados por parte dos docentes (Aliança, 2021, p. 30).

Essa perspectiva reforça a necessidade da clareza conceitual e da apropriação epistemológica dos princípios e bases da EPT para que o professor se posicione politicamente nesse território de disputas societárias. A ação docente nessa proposta formativa emancipatória exige, além da intencionalidade pedagógica e da assunção da carga político-ideológica, conhecimento dos fundamentos dessa ação. Neste enfoque, os dados apontam fragilidades que podem interferir no processo formativo.

Do ponto de vista específico deste trabalho, essas compreensões divergentes do que é FHI podem repercutir diretamente na atuação e consolidação do conselho de classe como espaço FHI, haja vista que, além de dificultar o realinhamento pedagógico e a integração curricular, essas diferentes posições têm a ver não somente com concepções de formação técnica dos estudantes, mas do próprio papel geral da educação como território em disputa, pois, no extremo, se busca formar um profissional adequado às demanda da empregabilidade hodierna.

Com relação à atuação do Conselho de Classe, tema do segundo bloco de perguntas, dois temas dominam as respostas: a) o Conselho de Classe como espaço de participação e oportunidade de expressão estudantil e diálogo, e, por outro lado, b) a tendência de o colegiado se tornar um espaço de julgamento.

No que tange ao Conselho como espaço de participação e diálogo – a despeito de apontarem algumas fragilidades, como, por exemplo, a baixa adesão dos pais/responsáveis às reuniões (sessões) do conselho – as respostas se voltam – e têm seu foco – para a importância da presença dos alunos nas reuniões. Todos os entrevistados fizeram referências, em suas respostas, ao avanço perceptível na participação dos estudantes, tanto no que se refere às sessões em si, como em relação às atividades prévias (respostas aos questionários de pré conselho). Termos como participação, se expressar, ser ouvido, direito à fala, entre outros correlatos, são muito utilizados para revelar como entrevistados entendem importante e fundamental a presença dos estudantes nesses momentos.

Embora muitas dessas referências à participação digam respeito à presença do aluno nas reuniões e não a respeito da qualidade dessa participação, o que corroboram o observado empiricamente, essa presença é apontada como algo positivo e que trouxe ganhos a dinâmica e a gestão pedagógica da escola. Na escuta dos estudantes e no compartilhar de suas impressões, os professores conseguem ver mais nitidamente o quadro geral da turma e, assim, compreender melhor os motivos que levaram aos comportamentos e resultados em discussão nas reuniões,

podendo, nesse tema, servir como elemento de replanejamento das estratégias didático-pedagógicas. Como aponta um PCA:

> Na minha visão, o conselho de classe desempenha um papel fundamental. Eu acredito que ele deixa de ser apenas um espaço para que se analise nota, falta. Ele passa a ser um momento de reflexão pedagógica mesmo, porque a gente vai ali observar todos os pontos do aluno, orientar, apoiar, ouvir. A gente passa a oferecer estratégia, intervenções que vai fazer com que contribuam para o crescimento dos estudantes, acadêmicos, é claro, mas também a sua formação humana (PCA01).

Nesse aspecto da participação, o Conselho de Classe, é percebido também como um espaço legítimo de protagonismo estudantil e de escuta ativa dos estudantes. Para os entrevistados, nesse processo dialógico entre os docentes e gestão escolar com os alunos, esse colegiado deixa um pouco de lado o caráter meramente avaliador das notas e comportamentos dos alunos e passa a ser percebido como espaço de mediação de resolução de conflitos e ressignificação das relações no chão da escola.

> o Conselho dá esse espaço para o aluno, dá essa autonomia ao aluno para ele falar, para ele se colocar. Ele está ali como uma representação da turma dele, é um espaço que é dado por direito [...]. Às vezes, em algumas situações que precisam ser resolvidas na escola, é ouvido o aluno, ouvia-se o professor, mas muitas vezes não se levava em consideração o que o aluno dizia. Era muito mais voltada à versão que o professor contava, então hoje a questão dos conselhos dá esse espaço e dá essa credibilidade ao aluno enquanto representação ali do seu colegiado (PCA02).

Outro elemento que merece destaque, no contexto da participação como presença, é a percepção dos entrevistados de que, ao participarem das reuniões, os estudantes têm a oportunidade não apenas de expressarem como se sentem e emitirem suas opiniões posicionamentos sobre as aulas e professores, mas de mudaram essas mesmas opiniões e posicionamentos, ao ouvirem como os professores enxergam as relações e o desempenho das turmas.

> Eu acredito que a importância do conselho de classe, quando eu entrei na escola, eu não me lembro se o aluno já participava, mas eu acredito que não. Aos poucos, a gente foi incluindo os alunos. Além de ter oportunidade deles, aquele momento onde a gente está discutindo sobre aquela turma, eu acho que é um momento onde o aluno recebe uma certa, não é bem responsabilidade, mas ele passa a ter uma visão diferente da turma. Uns pontos que os professores estão falando, muitas vezes ele se inclui em alguns momentos. Ele começa a ter essa visão um pouco, não só do aluno, que muitas vezes ele tem a visão de como é a turma, mas a gente, o professor, no debate, ele não tem essa visão de como o professor está vendo a turma dele. Como eles participam do conselho escolar, do conselho de classe, eles podem perceber realmente como é a visão dos professores sobre aquela turma dele e sobre até o próprio aluno (PCA04).

Dado o exposto, cabe observar que as falas dos entrevistados, cujos trechos citados servem de exemplos, revelam, de um lado, a relevância dada a presença dos alunos nas reuniões, o que nos leva a inferir, das respostas analisadas, que o Conselho de Classe se apresenta como um relevante território de formação integral ao desenvolver no estudante "um senso de autocrítica, de autoavaliação, do seu modo de ver as instituições" (COORD01). Entretanto, por

outro lado, revelam uma forma de participação ainda muito tímida, limitada aos elementos mais superficiais dos assuntos discutidos no conselho e pouco propositiva nos aspectos mais centrais das reuniões.

A presença, a participação, a opinião e a escuta dos estudantes não são apresentadas como elementos fundamentais para o realinhamento pedagógico. Nesse sentido, se aproxima aos níveis mais elementares de participação, isto é, participação como presença e participação como expressão verbal, restando longo caminho às formas mais intensas de participação, ou seja, a participação como tomada de decisão e participação como engajamento, como discute Sena Neto (2018) a partir da classificação de Heloisa Lück (2013).

Interessante notar que, se por um lado a participação dos estudantes é apontada como algo positivo e importante, se mostrando um relevante tema nas respostas dos entrevistados, por outro lado, essa mesma presença aparece como elemento dúbio do segundo tema dominante nas falas dos entrevistados, a tendência de o colegiado se tornar um espaço de julgamento (dos professores).

Como discutido nas seções 2.3 e 2.4, a tendência desse colegiado se configurar como instância de julgamento e punição é largamente citada na literatura (Dalben, 1992, 2004; Cruz, 2005; Dias, 2020; Bambinetti, 2023) entre os principais desafios à consolidação desse espaço como mecanismo dinamizador da ação pedagógica da escola. Entretanto, os autores com mais frequência se referem ao papel dos professores em relação aos alunos, o que não é o caso aqui. De modo geral os entrevistados apresentaram uma percepção das reuniões como espaços de julgamento, especialmente por parte dos alunos em relação aos professores.

Termos como julgamento, acusar, criticar, atacar, apontar o dedo, rebater, entre outros, aparecem nas falas em contexto diversos, mas que revelam a mesma preocupação: de as sessões se tornarem momentos de acusações por parte dos alunos. No cerne dessa preocupação está a presença dos alunos e como estes se posicionarão. Logo, o que se mostra inicialmente como importante, necessários e um avanço nas reuniões, acaba por se apresentar como uma dificuldade para a plena atuação do colegiado.

> Porque eu vejo assim, eu escuto o que é. Não só na minha área, como também converso com outros professores. E como alguns eles veem a questão do conselho. Tanto que alguns colegas temem o conselho. Meu Deus do céu, o que é que vai falar? O que é que vai ser colocado? Então, assim, eu acho que é um ponto do conselho que precisa ser trabalhado. Porque eu vejo alguns colegas, eu escuto em mesas: Ai meu Deus, o aluno disse ali, o que é que ele vai dizer de mim? Então, há essa visão ainda. E o conselho, eu acredito que não seja o principal objetivo dele. Não é um julgamento. Você não está ali para ser acusado, nem você está ali para acusar. Ali é um momento onde as situações vão ser colocadas com as turmas (Sic-PCA02).

> Mas, desde o momento que a gente começou a fazer conselho e pré-conselho, o momento que também teve a avaliação dos estudantes a respeito dos professores, eu

> acredito que esse foi um ponto que dificultou. Que os professores, muitas vezes, não estão prontos para receber aquelas informações sobre eles e acaba dificultando (Sic-PCA03).

A preocupação e a indisposição de ser acusado e julgado perante o Conselho, como se revela nessas falas, demostram o distanciamento da percepção desse colegiado como espaço que, na diversidade e troca de posicionamentos, críticas e apontamentos, se mostre dinamizador do fazer pedagógico da escola por meio da avaliação ampla do processo de ensino e aprendizagem, que envolve, necessariamente, refletir sobre a ação docente.

O que se enxerga é o colegiado como espaço de acusação e defesa. Demostra ainda que há um necessário caminho rumo a novas posturas docentes diante das opiniões e posicionamentos dos alunos, e destes na forma como se expressam, como se demostram nas falas que seguem.

> Eu acho que o professor ainda não internalizou ainda essa questão do posicionamento dos alunos, e há uma questão da necessidade de um rebater, de um discutir, de você precisar provar alguma coisa. Então, eu acho que ainda muito aquela questão de como o aluno chega, e muitas vezes ele não se coloca de maneira que seja totalmente compreendido (PCA02).

> É sempre um momento de estar na defesa de uma acusação. E os alunos utilizam muito isso [...] Não gostei da postura de um professor, então eu vou descontar no conselho e vou apontar o dedo para ele. Aproveita a oportunidade, pode falar para atacar, para acusar, né (PCA03).

> Um dos principais pontos é a incapacidade, na verdade, que nós temos de ouvir as críticas e entender o que o outro entende sobre certas ações. Então, muitas vezes, tanto os professores como o conselho de classe devem ser honestos diante do que vão ouvir e os alunos também, porque não têm, às vezes, a capacidade de receber uma crítica e, se ela for verdadeira, ter a humildade de compreender que errou e pedir desculpas. Que os professores e alunos devem ter em mente é que aquele momento é um momento realmente de autoavaliação e não um momento de atacar, de criticar ou se defender, muitas vezes. É realmente um momento de reflexão (COORD01).

Observa-se, portanto, que a dificuldade em ser avaliado e em realizar a autoavaliação aparece como fundamental no tocante à percepção docente do conselho como espaço de julgamento. Interessante notar, ainda, que as falas não fazem referência aos julgamentos realizados por parte dos docentes. Para Dalben (2004, p. 63) “isso acontece porque, contraditoriamente ao que estão fazendo – avaliando o aluno –, os professores não admitem ser avaliados”. Compreende-se que o problema não é o Conselho ser espaço de julgamento, e sim o professor ser julgado nesse espaço.

Com relação às dificuldades e aos apontamentos de melhorias na condução das reuniões, estas estão sempre apontadas para as formas como os estudantes devem se posicionar. Em relação aos docentes, no máximo, as ideias expressas nas respostas fazer referência a evitar o confronto, adotando-se posturas neutras.

Isso leva a inferir que, quando se trata das críticas e opiniões dos professores, elas não

parecem ser classificadas como acusações ou julgamentos, mas como posicionamento tidos como naturais dada a posição de autoridade e de avaliadores dos estudantes. Essa compreensão se alinha com as dificuldades dos docentes em realizar a autocrítica e refletir sobre seu próprio fazer pedagógico e a postura que se expressa na preservação de um modelo de autoridade docente inquestionável, que reforça relações de poder hierarquizadas entre professores e alunos e limitando a participação estudantil, como diagnosticadas por Matos (2021), Rosário (2021) e Bambinetti (2023).

Sobre o terceiro bloco, que trata sobre as contribuições e os desafios de um Caderno Metodológico para os Conselhos de Classe, as respostas se alinham no reconhecimento da importância e necessidade de um material de referência que possa auxiliar as escolas na condução de seus colegiados. Para os respondentes, a existência de um material formativo e informativo, de caráter orientador e não prescritivo, seria um instrumento facilitador para o desenvolvimento dos trabalhos na rede, haja vista resultar das experiências (acertos e erros) já vivenciadas e consolidadas na instituição.

Os entrevistados apontaram como principal característica a ser adotada por um material com esse objetivo, a sua flexibilidade. O caderno não deve ter um caráter fechado, como o roteiro-guia predeterminado, evitando ser um manual rígido, considerando a necessidade de adaptação à realidade de cada escola e adequado aos contextos e realidades distintas, sempre em diálogo com os PPPs dessas instituições, sem, porém, renunciar aos fundamentos teóricos e legais.

Deve, nesse sentido, ser de fato um material orientador, que apresente as diretrizes legais e orientações metodológicas de forma prática, com foco na conscientização e na promoção da integração curricular e refletindo sobre a experiência que fundamenta sua elaboração como base discursiva e não como modelo único e acabado, residindo nisso a sua contribuição efetiva. Além disso dever um material que possibilite reduzir a burocratização e promover uma maior conscientização e participação de professores e alunos.

Entre os temas e conteúdos essenciais ao material, são citadas as propostas de práticas colaborativas, de projetos interdisciplinares, de metodologias ativas, de instrumentos de avaliação formativa e a apresentação de “situações reais que ajudam o professor a fazer essa reflexão sobre os aspectos socioemocionais, engajamento, participação” (PCA01). Três temas ganharam destaque nesse tópico. O primeiro é a necessidade de se trazer uma discussão sobre ética. Para um dos entrevistados é extrema importância apresentar no caderno a questão da ética, pois “o conselho é algo muito sério, e a ética seria fundamental, seria um tema fundamental para ser abordado. Acho que eu vejo assim agora um dos principais no caderno”

(PCA02). Segundo um outro,

> [...] seria bom ter é essa questão da ética também, algumas coisas que acontecem lá, principalmente quando é mais profundo. A gente entende a situação daqueles alunos, muitas vezes ter o cuidado e tentar não sair dali, principalmente porque nem sempre são só professores que estão participando. Então, ter essa, pode ser até o momento antes dos alunos passarem para o conselho, ter essa, meio que uma formação, ter toda essa fala com eles (PCA04).

O segundo tema de destaque nas falas diz respeito à necessidade de o Caderno Metodológico ser um instrumento de autoformação e de conscientização sobre o papel desse colegiado. Nesse ponto, chama a atenção a dedicar espaço para discutir com clareza e objetividade sobre autoavaliação, pois, de acordo com um dos entrevistados, "a principal contribuição é realmente estar formando seres humanos capazes de se autoavaliar de fazer autocrítica e ver isso de uma forma construtiva" (Sic-CORD01).

Com relação as dificuldades, destaca-se a resistência do corpo docente, que podem considerar o caderno burocrático, especialmente em escolas sem experiência prévia. Os entrevistados, refletindo sobre as suas próprias experiencias como membros do colegiado da escola lócus da pesquisa, relatam como, apesar de reconhecerem que hoje o conselho está naturalizado no fluxo escolar, foi difícil as mudanças de postura e aceitação desse mecanismo de gestão democrática.

> Eu acredito que uma dificuldade que pode surgir na aplicação de um caderno como esse seja a resistência inicial de alguns profissionais. [...] Então, tem alguns profissionais que têm certa resistência. Então, eu acredito que a resistência dos profissionais possa vir a ser uma dificuldade. [...] E o que eu vejo dentro da educação profissional, tecnológica, é que nós temos muitos professores que têm esse pensamento ainda muito técnico, muito tecnicista, muito tradicional (Sic-PCA01).

> Eu acho que muitas das vezes a própria resistência parte do próprio corpo docente. Infelizmente, porque assim, você ceder espaço, muitas vezes é falado que o aluno tem espaço. Mas nem sempre isso é verdade. E quando [...] o conselho se cria, ele se estabelece, não tem como você tirar, você negar esse espaço ao aluno. Então assim, muitas das vezes há uma resistência. Nós tivemos essa resistência aqui um pouco no início. Então assim, em algumas escolas, eu acredito que um dos desafios vai ser isso, principalmente aqueles professores que são mais tradicionais. Então, eu acho que pode ser aí um desafio a ser vencido. Espero que não, mas eu acredito que vá se encontrar esse desafio, essa resistência (Sic-PCA02).

Percebe-se nesses posicionamentos que as posturas e "práticas de uma cultura escolar tradicionalmente instaladas" (Dalben, 2004) aparecem como argumentos que justificam as possíveis dificuldades (desafios) a implementação de um Caderno Metodológico. Há, portanto uma percepção aqui revelada de que a consolidação dos conselhos exige o rompimento com o modelo de formação tecnicista e tradicional, abrindo possibilidades para uma outra proposta formativa, sendo o próprio conselho instrumento dessa nova concepção.

O terceiro tema relevante nesse tópico tem a ver com a integração curricular. Embora a

compreensão dada à FHI pelos entrevistados, muitas vezes se volte para os aspectos da humanização e não da superação da dualidade educacional na formação dos estudantes, quando as questões se voltaram para os temas essenciais a serem tratado no caderno, a integração aparece nas respostas. Para a PCA01,

> Outro ponto importante é justamente incentivar práticas pedagógicas que conectem teoria e prática de forma significativa, pensando assim em valorizar interesses, talentos, a experiência dos estudantes. E aí, quando o conselho fortalece essa escuta e articula essas ações entre professores, ela contribui para que o aprendizado técnico caminhe junto com o crescimento humano.

Apesar de nas falas aparecem críticas quanto à prática atual, na qual as conversas em conselho frequentemente se limitam ao comportamento e rendimento (notas) dos alunos, deixando de lado a discussão sobre estratégias de ensino, as respostas dos entrevistados apontam para o Conselho de Classe como um espaço estratégico para a integração da prática docente e o incentivo a estratégias pedagógicas que conectem teoria e prática de forma significativa.

Para Dalben (2004) o Conselho de Classe se mostra o único espaço de articulação orgânica da escola. Assim, idealmente, esse momento deve ultrapassar a simples escuta e focar na valorização dos interesses e perspectivas dos estudantes, articulando ações entre os professores para que o aprendizado profissional e tecnológico caminhe junto ao desenvolvimento do senso crítico.

Nesse sentido, o Conselho pode se configurar como um ambiente de troca sobre avaliações, mas também sobre metodologias e estratégias didáticas; onde se discutem resultados dos alunos e também se constroem proposta coletivas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

> Principalmente agora, nesse modelo novo que a gente tem, onde a gente vê muito a contribuição de outros professores, como é que ele trabalha com a turma, metodologias, o que está sendo feito. Então, nesse sentido, pensando agora, eu acho que é isso. É na troca, na conversa que a gente tem sobre metodologias, sobre como a gente está avaliando. Acontece que, às vezes, ocorre de maneira natural na sala dos professores, mas que não obrigatoriamente acontece e não acontece entre todos os professores (PCA03).

Dessas reflexões, sugere-se que o Conselho (ou momentos de pré e pós-Conselho) seja utilizado para identificar o que deu certo em determinadas áreas e promover uma colaboração inter e transdisciplinar, permitindo que professores de diferentes componentes analisem dificuldades comuns e planejem como suas áreas podem contribuir mutuamente para o aprendizado, formalizando trocas que hoje ocorrem apenas esporadicamente na sala dos professores.

Percebe-se, assim, a despeito da falta de clareza conceitual, que se espera do material

de apoio uma discussão dobre a formação integral dos estudantes e do papel do Conselho de Classe nessa formação, nas palavras de um dos entrevistados

> Que esse caderno, ele pode conduzir a uma discussão bem significativa sobre o desenvolvimento dos estudantes de forma integral, né? Porque não vai se tratar somente de aprovar ou reprovar o aluno, mas sim de como vamos, durante o ano, traçar estratégias para desenvolver os vários aspectos da formação humana nesse contexto (COORD01).

Considerando a percepção docente acerca da experiência prática do Conselho de Classe da escola *lócus* de nossa pesquisa, aqui analisada, podemos inferir que os docentes percebem o conselho de classe como uma prática naturalizada e reconhecida como um importante mecanismo de participação e avaliação. O Conselho de Classe tem um papel importante na avaliação do trabalho do professor e dos resultados dos alunos e é apresentado como uma excelente oportunidade de o aluno se expressar e dialogar com a equipe docente e pedagógica.

No entanto, ainda enfrenta dificuldades para a sua plena implementação, como por exemplo o sentimento de ser um logar de julgamento. Nesse sentido, mesmo com naturalização do conselho na escola, resultados das várias experimentações ao longo dos anos, fica demonstrado que restam desafios a serem superados para o seu funcionamento amplo e livre no desempenho das funções que lhes são atribuídas na legislação e na literatura sobre o tema em tela, sendo fundamental desenvolver-se novas posturas a fim de tornar as reuniões um momento de diálogo, colaboração e reflexão e não de confronto.

A análise desenvolvida até aqui evidenciou que o Conselho de Classe, embora reconhecido institucionalmente como instância de acompanhamento pedagógico, ainda se encontra marcado por práticas burocratizadas, centralização das decisões e fragilidades no que se refere à participação efetiva dos sujeitos escolares e à reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem.

As percepções de docentes e discentes revelam contradições entre o potencial formativo atribuído a esse colegiado e sua materialização no cotidiano escolar, indicando a necessidade de mediações pedagógicas capazes de orientar e ressignificar sua atuação. É, pela considerando dessas constatações empíricas, que se justifica a proposição de uma intervenção estruturada, apresentada no capítulo seguinte, na forma de um produto educacional concebido para subsidiar o funcionamento do Conselho de Classe, articulando fundamentos teóricos, orientações metodológicas e estratégias práticas que visam fortalecê-lo como espaço de protagonismo democrático e de promoção da FHI.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: DA INOVAÇÃO E DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA AO PROTAGONISMO DEMOCRÁTICO

Os programas de pós-graduações *stricto sensu* de natureza profissional (mestrado e doutorado), apresentam como diferencial de sua proposta formativa requisito obrigatório de apresentação, junto com a produção escrita, de um produto educacional. Enquanto os programas acadêmicos muitas vezes focam-se na produção teórica, os programas profissionais aliam essa discussão acadêmica e teórica à construção de propostas concretas de intervenção na realidade pesquisada. Nesse sentido, a elaboração, testagem, aplicação e validação de produto educacional passam a ser o foco da produção dissertativa.

No contexto dos mestrados profissionais na área da educação, por serem espaços de aperfeiçoamento e qualificação de docentes e profissionais da educação, essa prática se mostra coerente ao conciliar o debate teórico sobre o cotidiano escolar com a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias educacionais que promovam a intervenção nos problemas diagnosticados. Desse modo, a elaboração de um produto educacional não apenas contribui com a formação acadêmica do pesquisador ou geram ganhos teóricos para o tema de estudo. Se mostra, outrossim, como a materialização da intervenção sobre a realidade estudada, resultado da reflexão sobre a teoria e os dados coletados

Da compreensão acima apresentada e considerando os resultados já analisados nesse trabalho, assim como as discussões realizadas no referencial sobre as possibilidades e desafios da consolidação dos Conselhos de Classe como espaços de FHI, desenvolveu-se, como produto educacional, um Caderno Metodológico voltado para apoiar o funcionamento dos Conselhos de Classe das escolas que ofertam educação profissional técnica de nível médio da rede pública estadual de educação do RN.

A opção pela construção de um Caderno Metodológico como produto educacional desta pesquisa, se deu pelo entendimento de que, diferentemente da proposta de um caderno pedagógico, que é caracterizado por sua natureza didática e interventiva, um Caderno Metodológico assume uma função mais estruturante e estratégica. Seu foco está na sistematização de processos e gestão, atuando predominantemente como instrumento orientador para coordenadores e gestores, definindo diretrizes e os percursos operacionais necessários para a implementação e o monitoramento de políticas educacionais.

O produto que será discutido, nesse aspecto, não tem como foco especificamente apresentar um roteiro de atividades de natureza didático-instrucional, modelos de atividades ou textos de apoio para um conteúdo específico. Busca-se tratar da implementação de uma política educacional no contexto das escolas que oferta EPT na rede estadual do RN, no caso o Conselho

de Classe, sendo que, para tanto, se fez necessário trazer uma discussão sobre os fundamentos e bases conceituais e normativo-legais dessa política.

Nesse sentido, o material produzido, aborda os fundamentos teórico-legais do funcionamento desses colegiados, com destaque para a atual normativa legal da rede estadual do RN, colocando a ênfase das ações desse colegiado sob perspectiva da FHI, isto é, relacionando as ações práticas do Conselho de Classe com fundamentos desse princípio básico da educação profissional.

É importante destacar que, embora a ideia de "inovação" não seja neutra, no contexto contemporâneo ela tem sido frequentemente reconfigurada pelo discurso neoliberal de modo a servir a lógica de mercado. Nesse sentido, a inovação, entendida como a criação de algo ou processo novo ou ainda a melhoria de algo anteriormente inserida no mercado, esvazia-se de seu sentido crítico, reduzindo-se à lógica empresarial e passa a significar eficiência, competitividade e adaptação ao mercado às transformações econômicas.

No contexto educacional, o termo está associado à tecnologização acrítica do ensino e à individualização da responsabilidade (empreendedorismo), convertendo a inovação em instrumento de reprodução das desigualdades e de mercantilização da educação, ao invés de um meio de transformação social.

Nesse sentido, ao se adotar o termo nesse trabalho – realizado sob a égide da educação emancipatória – exige esclarecer que inovação aqui não é sinônimo de tecnologia, novidade ou modernização superficial. Adota-se uma perspectiva crítica, onde inovar pode significar justamente romper com práticas que reproduzem desigualdades, mesmo que essas práticas sejam consideradas "tradicionais" ou "modernas".

Assim, ao adotar o termo inovação, no contexto da educação emancipatória, este trabalho não o define pela introdução de novidades técnicas (pois o caderno metodológico ora apresentado não é *per si* uma tecnologia disruptiva) ou metodológicas (já que o colegiado Conselho de Classe, de longe, não é algo novo). Trata-se de inovar enquanto processo comprometido com a transformação das relações pedagógicas, a democratização do conhecimento e a formação de sujeitos críticos.

Desse modo a "inovação" respalda-se na proposição de um produto educacional pautado na ruptura crítica do papel do colegiado. Trata-se, portanto, de uma inovação orientada pela práxis transformadora, que rompe com a lógica transmissiva, por meio da inovação como democratização do saber e como mudança nas relações de poder, e que se insere na luta por justiça social e emancipação humana.

De modo semelhante ao conceito de inovação, o termo protagonismo situa-se em uma

zona fortemente influenciada pelo discurso neoliberal, sendo frequentemente associado ao "empreendedorismo de si", isto é, o sujeito dotado de habilidades e competências que o permita ajustar-se às demandas do mercado, tais como autonomia, flexibilidade, resiliência e capacidade de gestão da sua própria trajetória como um projeto individual.

No âmbito educacional, no esteio neoliberal, o estudante "protagonista" é aquele que assume a responsabilidade pelo próprio sucesso. Nesse quadro, o protagonismo emerge como autonomia orientada, vinculada à capacidade de gerir a própria aprendizagem e construir um projeto de vida. Trata-se de uma concepção que, embora apresentada como autonomia e aponte para formação de sujeitos responsáveis por suas trajetórias, opera como mecanismo de responsabilização e individualização, esvaziando sua dimensão política e coletiva e afastando-se de uma concepção emancipatória de formação.

Nessa conjuntura, o termo protagonismo nesse trabalho se insere no contexto das disputas societárias, adotando-se uma perspectiva crítica, que articula a formação humana integral e as bases da EPT em contraste com as concepções neoliberais tão presentes no cotidiano escolar. Assim, a compreensão de "protagonismo democrático" aqui adotada não é simplesmente "participar mais", e sim de participar com poder real de decisão, através de processos deliberativos coletivos e dialógicos, orientados pelo diálogo horizontal e pela escuta ativa. Ou seja, não é só "participar", mas compreender, posicionar-se e transformar a realidade.

Consiste, portanto, na participação ativa, crítica e coletiva dos sujeitos em processos de decisão que afetam a sua formação escolar, diferenciando-se das formas individualizadas de protagonismo ao enfatizar a deliberação, a ação coletiva e a transformação das condições sociais. Logo, essa concepção se distingue tanto do protagonismo meramente simbólico quanto daquele moldado pela lógica individualizante do neoliberalismo.

Nessa perspectiva, o produto está lastreado nas reflexões teóricas sobre o tema e na experiência resultante desta pesquisa participante. Ao longo desse trabalho, especialmente nas seções 2.3 e 2.4 do Capítulo 2, identificamos e discutimos os papéis historicamente atribuídos pela academia e legislação ao Conselho de Classe, assim como os desafios à sua materialização e consolidação no chão da escola.

Já no Capítulo 4, fazemos um estudo a respeito da materialização e das práticas cotidiana do conselho de uma escola pública que oferta EPT, buscando identificar como a norma legal se transforma é ações práticas, assim como discernir, através das percepções dos membros do colegiado quais barreiras ainda precisam ser superadas e como um material de apoio pedagógico seria significativo nesse processo de superação.

Restou, pois, evidenciado, especialmente na análise realizada no Capítulo 4, que a

elaboração de um caderno metodológico de apoio ao Conselho de Classe, que possa orientar as escolas – especialmente aquelas sem experiência prévia – sobre as práticas e procedimentos para a realização desse importante espaço, assim como fundamentar teórica e legalmente esses colegiados, se mostra uma ferramenta valiosa, haja vista a recente legislação que institucionaliza essa prática no RN.

Neste capítulo discutiremos o processo de elaboração e avaliação desse Caderno Metodológico enquanto produto educacional fruto dessa pesquisa voltado para ser uma entre outras possíveis pontes de travessia entre a inovação focada no protagonismo democrático e a sua aplicação prática educacional.

5.1 O CONSELHO DE CLASSE E AS DEMANDA FORMATIVAS NECESSÁRIAS À SUA CONSOLIDAÇÃO

A pesquisa-ação que alicerça empiricamente esse trabalho, revelou, pela análise dos dados coletados em documentos, durante a observação participante e nas respostas coletadas nas entrevistas/roda de conversa, duas demandas formativas fundamentais à consolidação do Conselho de Classe como espaço de FHI, logo como desafios a serem superados.

Primeiramente, a despeito da percepção geral de que o Conselho de Classe é um importante mecanismo de participação e de avaliação da escola, já estando estabelecido e naturalizado dentro do fluxo administrativo e pedagógico, ao ponto de alunos e professores aderirem sem muitos esforços aos processos definidos, há, no tocante aos fundamentos teórico-legais, um nível de compreensão (percepção) ainda muito limitado e superficial sobre o papel do Conselho. As compreensões aqui acabam se limitando ao papel mais comumente estabelecido, que é o de avaliar o comportamento e os resultados das turmas e dos alunos, relevando muito timidamente a compreensão desse espaço como dinamizador de toda a prática pedagógica da escola.

Paralelo a isso, embora a escola seja uma instituição que oferta a EPTNM, observou-se que os conceitos elementares sobre essa oferta ainda não estão amplamente disseminados entre os profissionais, refletindo e práticas cotidianas que não se alinham com os princípios basilares da formação técnica e profissional que se espera nessa modalidade. Esse aspecto se revelou bastante preocupante, haja vista o fato de que a escola *lócus* da pesquisa vivencia um processo de mudança de oferta, se estabelecendo como instituição de oferta exclusiva de EPTNM.

Além disso, a análise documental revelou um frágil embasamento institucional e um alijamento das funções do conselho nos documentos norteadores das práticas político-pedagógicas da escola. Documentos como PPP e portarias de avaliação ou fazem raras

referências ao Conselho de Classe ou ignoram esses colegiados em seus escopos. De igual modo, não apresentam referências e fundamentações alinhadas aos princípios da EPTNM.

Esse superficial nível de compreensão se apresenta como um risco a atuação plena desse colegiado, pois – como se apontou anteriormente por meio das inferências dos trabalhos de Dalben (2010), Silva (2021), Oliveira (2022) e Souza (2022) –, reduzir o Conselho de Classe a um aspecto meramente avaliativo, inviabiliza a seu caráter dinamizador do fazer pedagógico. Sobre esse ponto, Dalben (2010) destaca que os Conselhos de Classe devem ter como centralidade o processo pedagógico e não ser limitado a validador de notas ou espaço de julgamento de comportamentos

Essa fragilidade dialoga com o que Oliveira (2023) diagnosticou em seu trabalho, onde aponta a necessidade premente formação sobre o papel desse colegiado como forma de dinamizar sua atuação, utilizando para tal não apenas os aspectos legais, mas sobretudo as produções acadêmicas sobre a temática, como se propõe o fazer trabalho de Andrade (2019). Para Dalben,

> O conhecimento das origens da configuração da instância é fundamental, porque fornece bases para o entendimento de sua orientação política inicial e dos rumos tomados no decorrer dos tempos, permitindo redimensionar os equívocos do passado e construir novas práticas Dalben (2010, [np]).

Logo, do ponto de vista teórico, conceitual e legal, se mostra necessários a produção e entrega de um material capaz de dispor de maneira clara e objetiva essa fundamentação basilar necessária à plena compreensão do papel do colegiado, assim como dos princípios e bases da EPTNM, já que se espera um conselho que atua na perspectiva da FHI. Nesse enfoque, o Caderno Metodológico se insere não é apenas um manual, mas um instrumento de aculturação pedagógica, especialmente para os novos docentes que chegam à rede estadual sem formação específica em EPT.

A segunda demanda formativa que emerge da pesquisa diz respeito à própria dinâmica dos ciclos do Conselho de Classe. A experiência observada na escola revela duas características distintas e, de certo modo, contraditórias em relação às percepções sobre o funcionamento desse colegiado.

Por um lado, observa-se uma relevante expertise na execução das ações com fins práticos. Na instituição há um relevante cuidado com o cumprimento das rotinas dos ciclos do conselho – demostrado na inclusão das etapas já no calendário letivo aprovado no início do ano –, assim como na garantia de participação e escuta dos envolvidos, fato que se revela no significativo acervo instrumental disponível e aplicado ao longo das etapas. Esses instrumentais possibilitam a construção de um rico banco de dados e informações que dá suporte aos debates

e tomadas de decisões do conselho.

Há, nesse aspecto, o reconhecimento, tanto dos estudantes como dos professores, da importância desses instrumentais na condução dos ciclos, sendo, inclusive, citados como sugestão de inclusão ao caderno metodológico.

> Mas eu acho interessante ter um que tenha, mostre tudo que a gente vive, que viveu para construir esse modelo e esses instrumentos [...] Eu acho que os instrumentos que a gente utiliza aqui são muito ricos e que valeria a pena ser divulgados e ser mostrados em outras instituições. Desde a nossa ata, na planilha de Excel, até mesmo os formulários (Sic-PCA03).

O trecho citado exemplifica essa percepção de importância dada aos instrumentos, coadunando com a opinião sobre a relevância do colegiado na rotina escolar. No entanto, paradoxalmente, a análise das percepções e as observações *in loco* também aponta para uma prática que se revela uma execução percebida como burocrática e enfadonha, além do sentimento dominante de ser um espaço de julgamento.

> Eu acho que uma outra coisa, que também é uma dificuldade de encontrar outra maneira de fazer, é uma coisa a se pensar, se refletir, que é a burocratização do processo, que é necessária para que a gente consiga levantar dados, buscar e fazer com que a coisa funcione de maneira mais objetiva. A gente, com o tempo, com os anos, eu acho que hoje em dia, o nosso conselho, da reunião em si, final, ela é muito objetiva. [...] Pode-se melhorar sempre, mas a gente melhorou muito do que a gente fazia, onde a gente passava um turno inteiro, metade do turno conversando sobre uma turma só. Mas o processo que levou essa objetividade no conselho criou toda uma burocracia anterior que, muitas vezes, atrapalha e causa desgaste justamente naquela visão que muitos professores têm que isso aqui não vai servir de nada, que são aqueles instrumentos do preconceito (Sic-PCA03).

Essa perspectiva apresentada pelo PCA03, clarifica o posicionamento dual e paradoxal da experiência analisada. Se por um lado os instrumentos são importantes, necessários e promoveram ganho qualitativo ao Conselho de Classe, por outro são vistos como burocráticos, repetitivos e sem significado concreto, quando se consideram os resultados materializados frente as expectativas construídas.

Observa-se, na realidade pesquisada, a superação da limitação instrumental apontada por Muxfeldt (2020) como um desafio a efetivação do Conselho de Classe por ela estudada. No entanto, esses apontamentos revelam a necessidade de ressignificar os instrumentos e as reuniões, diversificando as suas funções e objetivos ao longo dos ciclos do colegiado, de modo a que não apenas se aproximem das expectativas dos membros do colegiado, mas reflitam o caráter processual e não finalístico de cada sessão do conselho.

Além disso, essa adequação se faz importante no sentido de direcionar o colegiado para práticas mais alinhadas com a proposta de FHI. Os apontamentos revelam ainda a importância de se construir um documento de apoio metodológico capaz de refletir esses anseios e orientar uma práxis transformadora no chão da escola.

De fato, quando se sobrepõe esse posicionamento à análise documental, verifica-se que há pouca contribuição efetiva dos docentes ao preencherem os questionários, muitas vezes repetindo informações ou apresentando respostas genéricas, revelando o desinteresse e/ou o mero cumprimento de mais uma burocracia desprovida de sentido real para o respondente. Essa realidade também se observa entre alguns alunos que chegam a expressar esse descontentamento que de que as respostas não levam a nada. Semelhantemente, as atas não registram como efetivamente esses instrumentais colaboraram para a tomada de decisões.

Diante disso, e considerando todas as ponderações realizadas nesse trabalho, buscou-se construir um caderno metodológico que, em uma concepção de prática teoricamente fundamentada e de teoria fundamentada na experiência empírica, reúne textos formativos estruturantes considerados essenciais para superar as fragilidades diagnosticadas. Nesse sentido o caderno de propõe e discutir os fundamentos da EPTNM, as bases normativos-legais e conceituais do Conselho de Classe e, ainda, apresentar orientações para a dinâmica desse colegiado.

O material resultante aborda aspectos como a composição do conselho, a dinâmica das reuniões, a importância da participação e da condução de discussões éticas e significativas. Além disso, ao longo do Caderno são apresentadas sugestões, por meio de links e de uma curadoria de vídeos orientadores e outras mídias que permitam o aprofundamento das temáticas. O Quadro 6 apresenta, de forma esquemática, a estrutura base do produto educacional

Quadro 6 – Esquema do Caderno Metodológico

ESTRUTURA		OBJETIVOS	TEMAS ABORDADOS
PARTE 1 FORMAÇÃO	Eixos, fundamentos e princípios da educação profissional	Apresentar sinteticamente os fundamentos e princípios da EPT com ênfase na Formação Humana Integral; Posicionar a educação profissional técnica de nível médio no arcabouço legal vigente.	Currículo Integrado; Democracia; Educação Politécnica; Formação Humana Integral; Participação; Trabalho como princípio educativo.
	Conselhos de Classe: percepções e práticas	Realizar uma aproximação histórico conceitual dos Conselhos de Classe; Discutir as práticas desenvolvidas historicamente por esses colegiados no interior das escolas.	Avaliação; Democracia; Formação docente; Gestão democrática; Participação; Processos de ensino-aprendizagem. Representatividade;

PARTE 2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	O Conselho de Classe na estrutura educacional: Aparato legal e normativo	Posicionar o Conselho de Classe dentro do arcabouço legal vigente; Apresentar os dispositivos legais que orientam o funcionamento dos Conselhos de Classe na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.	Constituição Federal do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Lei Estadual de Gestão Democrática; Portaria de regulamentação; Projeto Político Pedagógico.
PARTE 3 MEDIAÇÃO	Funcionamento e estrutura	Discutir as formas de organização, funcionamento, participação e registros das sessões do Conselho de Classe;	Atividades de pré-conselho; Sessões do Conselho de Classe; Ações pós-conselho.
	Sugestões metodológicas	Apresentar princípios teórico-metodológicos possíveis de orientar as sessões do Conselho de Classe; Sugerir atividade e recursos metodológicos capazes de mediar as sessões na perspectiva da formação humana integral; Propor instrumentais para cada etapa (pré-conselho, sessão do conselho e pós-conselho).	Atividades; Instrumentais; Metodologias; Recursos.
PARTE 4 REPERTÓRIO	CURADORIA	Apresentar de curadoria de hipertextos, vídeos e filmes, livros e outros materiais formativos e informativos (com links sempre que possível) como sugestão de estudo e aprofundamento dos temas tratados no guia.	

Fonte: Autor (2025)

Deve-se observar, como apontam as percepções docentes, que o produto educacional ora apresentado, poderá enfrentar resistência a sua aplicação. Essa relutância, que se coloca como um desafio, reside no fato de que ele pode ser considerado burocrático e intervencionista ou mesmo compreendido como um guia que apresenta um modelo pronto e acabado a ser seguido sem a devida adequação aos contextos e realidades locais.

Essa relutância, pode estar apoiada no mesmo argumento usado por Dalben (2004) quando aponta "as práticas reificadas" como grande desafio à concretização de processos democráticos. O discurso adotado de ser o colegiado um instrumento burocrático e intervencionista pode esconder uma cultura escolar de base funcionalistas e avessa às mudanças e implementações que tirem os profissionais da educação da zona de conforto tradicionalmente instalada.

Entretanto, em alinhamento com a compreensão dos alunos e professores da experiência observada, consideramos que os benefícios desse material têm potencial de superar os obstáculos, contribuindo para a melhoria do Conselho de Classe e, consequentemente, para a formação dos estudantes numa perspectiva emancipatória.

A proposta não foi construída para ser um guia (passo a passo), mas como um material de orientação e reflexão sobre a materialização do colegiado, podendo ser utilizada como material de apoio para promover formações e discussões com a equipe pedagógica/docente e discente sobre os papéis e a dinâmica do Conselho de Classe, visando a constituição do conselho como um espaço de participação colaborativa e construtiva, de forma ética e responsável, e a promoção de práticas pedagógicas que conectem teoria e prática de forma mais significativa, em uma perene relação ação-reflexão-ação, posto que

> É preciso lembrar que para o exercício da práxis a reflexão sobre a prática não se faz fora dela, ou seja, a reflexão deve ocorrer na prática; com a prática; para a prática. Dessa forma nunca será uma prática repetida e sim reorganizada, recriada, reinventada. Somente nessas condições haverá possibilidade de surgir um inédito viável. E reafirmo: são essas condições que desmontam uma educação bancária, uma educação tecnicista, uma educação pautada no treinamento e não na formação de sujeitos pensantes, críticos, autônomos (Silva, 2022, p. 187).

Também não se pretende difundir um modelo (molde) de Conselho, mas permitir que, dados os fundamentos e bases e as reflexões realizadas sobre os desafio e avanços da experiência estudada, se desenvolva no lócus do fazer pedagógico, em cada contexto, um conselho que se constitua com seus próprios instrumentais e dinâmicas necessárias à consolidação como instância democrática de avaliação e dinamização do fazer pedagógico em cada realidade.

Nesse sentido, por se sustentar no materialismo histórico-dialético, recorre-se à pedagogia do diálogo freiriana[25] para construir um documento que reflita, ao mesmo tempo, a

[25] A pedagogia do diálogo em Paulo Freire é um dos pilares centrais de sua proposta educativa e está profundamente vinculada a uma concepção humanizadora, crítica e emancipadora da educação. Nessa perspectiva, dialogar não significa conversar, mas produzir conhecimento coletivo, reconhecendo educador e educando como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Para Santos *et al* (2024, p. 20-21) essa perspectiva crítica e emancipadora de educação, fundamentada no diálogo e na confiança nas potencialidades dos sujeitos, articula-se diretamente a uma concepção pedagógica que ultrapassa a mera transmissão de informações.

imprescindível relação dialógica essencial ao colegiado e uma proposta formativa que se sustenta no diálogo como cerne do processo, pois como assinala Silva (2022, p. 167),

> Não é possível mais que um projeto educativo que suprime, que abole, que imibe [*sic*] e impossibilita tempos e espaços de diálogos seja suportado, seja aceito. Se faz relevante cada vez mais a insurgência de clamar por processos educativos realmente pedagógicos críticos que priveligiem [*sic*] a **comunicação** ao invés da informação. Projetos esses que intencionalizem o caráter da **formação** de seres humanos reconhecidos como pessoas, e não apenas ditem um método focado na aquisição e treinamento de técnicas específicas para exercer uma determinada função necessária ao mercado, ou seja, projetos pedagógicos críticos que sejam mediatizados pelo diálogo [...].

Partindo desses fundamentos, buscou-se ao longo do texto apresentar conceitos e definições como subsídio à reflexão, ao debate e clareza teórica necessária à ação coletiva, assim como, a título de mediação, e discutir estratégias metodológicas e instrumentos ancorados na realidade estudada.

Nesse panorama, o produto educacional "Conselho de Classe e Formação Humana Integral: Caderno Metodológico para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio" se apresenta como solução possível para um problema real, com potencial de funcionar, além de material instrucional, como um instrumento de memória institucional. Ademais, considerando a alta rotatividade de professores da rede e elevado quadro de docentes temporários, especialmente nas ofertas de EPT, o produto garante que a filosofia da EPT não se perca com a chegada de novos docentes que não possuem formação na área. Isto posto, buscar-se-á na próxima sessão descrever as etapas de construção e os resultados da avaliação do produto educacional.

5.2 ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CADERNO METODOLÓGICO: CONSELHO DE CLASSE E FHI

A produção do Caderno Metodológico para a educação profissional e tecnológica de nível médio: Conselho de Classe e FHI, seguiu cinco etapas que, embora distintas, não se mostraram estanques, sobrepondo-se em vários momentos ao longo da pesquisa.

A primeira etapa se deu juntamente com a apresentação do projeto de pesquisa e consistiu no planejamento inicial do Caderno Metodológico. Neste momento, sob a luz da experiência empírica do pesquisar, foram pesados os objetivos, o percurso metodológico e os temas gerais a serem abordados. Nessa ocasião também se definiu a estruturação prévia

---

Nessa abordagem, a educação é compreendida como uma prática transformadora, capaz de fomentar a conscientização, a ação e a reflexão crítica. Assim, o diálogo freiriano não se reduz a um simples encontro entre educador e educando, mas configura-se como um processo contínuo, dinâmico e recíproco de troca de saberes, no qual todos os participantes se reconhecem como sujeitos do conhecimento e da transformação.

(capítulo e sessões) do produto.

A segunda etapa compreendeu a pesquisa base do projeto e abarcou três ações: o levantamento bibliográfico que fundamentou teoricamente o trabalho, a pesquisa de campo em si e a análise dos dados levantados. Durante este momento, a medida em que se avançava na coleta de dados (observação *in loco*, realização de entrevistas e roda de conversa e análise documental) os temas específicos necessários a compor o caderno metodológico emergiam do *corpus* da pesquisa.

Assim, nessa etapa, os temas gerais definidos no momento anterior foram confrontados aos dados empíricos da pesquisa de campo, com vistas à definição das prioridades teórico-conceituais que deveriam compor o material, considerando a realidade estudada. Definidas essas prioridades, passou a seleção de textos e autores (leituras flutuantes) que comporiam a bibliografia base do trabalho e a roteirização do trabalho, considerando a estrutura do trabalho.

Concomitantemente à segunda etapa, a fase de desenvolvimento foi ganhando forma. Nesse estágio, realizou-se as sínteses teóricas e conceituais que deram lastro à redação dos capítulos da primeira parte (formação). Também se deu a análise dos dados da pesquisa de campo, sustentáculo para a escrita das partes dois e três (fundamentação legal e mediação).

A fase de desenvolvimentos consistiu, portanto, na redação da versão inicial (prévia) do caderno metodológico a ser implementado, avaliado e revisado nas etapas posteriores. Tratou-se, pois, da composição do esteio teórico e legal da proposta e, assentado nessa fundamentação, desenvolver a proposta prática (sugestões metodológicas).

Pronta a redação inicial, passou-se a edição e diagramação do material, seguindo um conceito gráfico que possibilitasse, entre outros aspectos, uma leitura agradável, fluida e dinâmica. Aqui, foram inseridos *links* e *QR Codes* para acesso à diversas mídias e materiais disponíveis na rede mundial de computadores, como objetivo de enriquecer a experiência com o material e aprofundar os temas desenvolvidos.

A quarta etapa abarcou a apresentação (entrega) e avaliação do trabalho. Cabe salientar que, embora tratemos dessa fase como momento de implementação, não foi possível implementar propriamente dito o caderno metodológico, haja vista a amplitude da proposta neles desenvolvida. O material foi desenvolvido apresentando mediações que abarcam os ciclos do conselho referente aos quatro períodos bimestrais, ou seja, a implementação completa exigiria um ano de acompanhamento. Assim, optou-se pela apresentação do material ao colegiado e procedemos a avaliação em função do seu potencial. A Figura 5 sintetiza o fluxo de elaboração do Caderno Metodológico.

Figura 5 – Fluxo de elaboração do produto educacional.



Fonte: Autor (2025)

A entrega se deu de duas formas e momentos: inicialmente, durante a sessão do Conselho de Classe referente ao terceiro período bimestral, realizamos uma apresentação com uso de recursos digitais (*slides*) na qual expusemos os objetivos, a estrutura e a proposta de mediação. Na ocasião distribuímos uma versão sintética dos capítulos referentes à parte de formação. Foi um momento de apresentar os principais conceitos e fundamentos tratados no trabalho, assim como de ouvir sugestões e críticas ao que foi proposto.

Nesse primeiro momento o colegiado apresentou *feedback* sobre os temas, distribuição e disposição dos capítulos, *layout* e elementos gráficos a serem adotados no caderno. O posicionamento do colegiado foi de que a estrutura planejada para o material se mostrava adequada à proposta e que se caracterizava como uma importante contribuição ao funcionamento dos conselhos de classe.

No entanto, foi apontado que a estrutura e linguagem da proposta estava muito voltada para os profissionais da educação e que seria pouco atrativo para os alunos. Nesse aspecto, sugeriu-se a construção de um outro material, derivado do caderno metodológico, com características mais de cartilha e com linguagem voltada exclusivamente para os estudantes.

Após essa apresentação e considerando o *feedback* levantado, realizou-se a conclusão a etapa de redação e edição do Caderno Metodológico: Conselho de Classe e FHI que em seguida

foi disponibilizado, na forma de um e-book, aos membros do colegiado. Juntamente com o caderno, foi distribuído um link para um formulário digital de avaliação elaborado de acordo com a matriz de avaliação apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Matriz de avaliação realizada por meio da técnica do *feedback* escrito.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DOPRODUTO EDUCACIONAL				
ITEM AVALIADO/CATEGORIA		"*QUE BOM*" (pontos positivos)	"*QUE PENA*" (pontos negativos)	"*QUE TAL*" (sugestões)
Quanto à estética e organização	Deve avaliar se a concepção estética e a estrutura visual do caderno são atrativas.			
	Deve avaliar se as fontes usadas no texto são atrativas e de fácil leitura.			
	Deve avaliar se os tópicos formam um encadeamento lógico, claro, conciso e objetivo.			
	Deve avaliar se há interlocução e coerência entre o texto verbal e o visual.			
Quanto ao conteúdo e sua relevância	Deve avaliar se o conteúdo do caderno aprofunda sua compreensão sobre o Conselho de Classe no Ensino Médio Integrado.			
	Deve avaliar se o conteúdo do caderno esclarece o que é Formação Humana Integral.			
	Deve avaliar se o caderno apresenta um conteúdo de fácil entendimento.			
	Deve avaliar se o conteúdo estimular a leitura.			
	Deve avaliar se os links e sugestões de aprofundamento de estudo são interessantes e coerentes com a macro proposta no caderno.			
Quanto à relevância do produto educacional	Deve avaliar se o caderno leva à reflexão sobre a realidade, possibilita o questionamento e motiva mudanças.			
	Deve avaliar se a proposta é relevante para auxiliar o processo ensino-aprendizagem da escola.			
Quanto à operacionalização	Deve avaliar se a proposta de atividades e ações está coerente com a teoria apresentada.			
	Deve avaliar se as orientações e sugestões sobre o funcionamento do Conselho de Classe são aplicáveis na realidade da escola.			
	Deve avaliar se as sugestões de atividades do caderno são fáceis de aplicar.			
	Deve avaliar se as contribuições propostas conseguirão contribuir com uma nova dinâmica			

	de reuniões de Conselho de Classe nos cursos Técnicos Integrados.			
	Deve avaliar se o caderno pode ser replicado em outras unidades escolares da rede estadual.			

Fonte: Autor (2025)

Dos membros do colegiado, quatro aceitaram participar da etapa de avaliação e, depois de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, realizaram devolutiva ao formulário digital de avaliação. O formulário, além de avaliar os pontos positivos e negativos a respeito da estrutura e estética do caderno, sua relevância e potencial de operacionalização, também buscou coletar sugestões de melhorias.

Quanto à estética e organização, que compreende o primeiro bloco da avaliação, os participantes consideram que o Caderno apresenta uma identidade visual coerente, atrativa e bem-organizada, com utilização de elementos gráficos e fontes com boa legibilidade, constituindo uma padronização gráfica a uma estrutura que facilita o engajamento na leitura.

O uso funcional de cores, quadros e elementos de destaque torna a leitura dinâmica e fluida, resultando em um material formativo convidativo e perfeitamente adequado às expectativas e ao perfil do Ensino Médio. Ademais, a obra apresenta uma progressão lógica e bem articulada dos conteúdos, com recursos visuais que dialogam diretamente com o texto verbal, reforçando os conceitos e garantindo uma mediação pedagógica didática, fluida e de fácil compreensão.

Como ponto negativo, os avaliadores chamam a atenção para o fato de que algumas páginas apresenta uma “concentração excessiva de texto”, o que pode o que gerar fadiga na leitura – especialmente devido ao tamanho e espaçamento das fontes – e desequilibra o ritmo visual construído nas outras seções. Além disso, como aponta o AVA02, “elementos visuais assumem um papel mais ilustrativo do que explicativo, podendo ser mais bem explorados como recursos de aprofundamento conceitual”, o que demanda a necessidade de revisão desse aspecto como melhoria do trabalho.

Como sugestão, os avaliadores colocam a necessidade de distribuir de forma mais equilibrada o texto com os elementos visuais, deixando o conteúdo textual em blocos menores e intercalando o conteúdo com esquemas e quadros explicativos para favorecer a fluidez da leitura, assim como aprimorar a articulação entre o verbal e o visual com o uso de legendas explicativas, referências cruzadas de modo a consolidar a unidade entre as linguagens e ampliar o valor pedagógico e formativo do caderno.

O segundo bloco da avaliação se refere especificamente ao conteúdo e sua relevância

no contexto do EPTNMN. Os avaliadores destacam que o caderno pedagógico favorece a ruptura da percepção restrita e burocrática do Conselho de Classe ao trazer as questões pertinentes a esse colegiado em diálogo consistente com a literatura clássica e contemporânea que discute a FHI enquanto eixo central do EMI. Para um dos avaliadores,

> O caderno esclarece de maneira aprofundada e fundamentada o conceito de Formação Humana Integral, articulando-o à Educação Profissional e Tecnológica, ao currículo integrado e ao trabalho como princípio educativo. O diálogo com autores clássicos e contemporâneos contribui para uma compreensão crítica e consistente do conceito. [...] O conteúdo do caderno aprofunda de forma consistente a compreensão sobre o Conselho de Classe no contexto do Ensino Médio Integrado, ao apresentar sua trajetória histórica, fundamentos conceituais, dimensões pedagógicas e potencial transformador. A abordagem supera a visão meramente burocrática e avaliativa, evidenciando o Conselho como espaço de gestão democrática, formação docente e promoção da formação humana integral (AVA02).

Segundo a avaliador, o produto educacional apresenta de forma clara e fundamentada os conceitos que lastreio a proposta formativa e se mostra, por seu conteúdo, um instrumento capaz de promover a reflexão aprofundada e fundamentada sobre esse colegiado no contexto do EMI, servindo como mediador de travessia para uma compreensão outra do papel Conselho de Classe.

Ainda sobre o seu conteúdo, os avaliadores destacam que o Caderno apresenta rigor acadêmico aliado a uma linguagem dialógica e acessível que, ao ser estruturada em uma organização temática progressiva com a utilização de quadros explicativos e elementos gráficos, potencializa a compreensão dos conteúdos. Além do mais, a integração estratégica de recursos multimodais fortalece a indissociabilidade entre teoria e prática, conferindo ao material o caráter formativo a que se propõe.

Entretando, os avaliadores apontam como pontos negativos que, “em alguns trechos, a densidade teórica pode exigir maior familiaridade prévia do leitor com conceitos da Educação Profissional e Tecnológica, o que pode dificultar a compreensão inicial para leitores menos experientes” (AVA02) e ainda que “densidade teórica e o uso recorrente de conceitos acadêmicos podem dificultar o entendimento para leitores iniciantes ou sem formação prévia na área” (AVA01). Esses posicionamentos levam à necessária revisão linguística do caderno, assim como a inclusão de notas de rodapé que esclareçam e definam objetivamente os termos teóricos mais específicos.

Nesta perspectiva, as sugestões de melhorias ao Caderno vão em direção à inserção de mais situações concretas do cotidiano escolar que exemplifiquem a atuação do Conselho de Classe no EMI, proporcionando maior diálogo entre a fundamentação teórica e a práxis educativa proposta.

Complementarmente, os avaliadores sugerem intercalar os blocos de maior densidade

teórica com dispositivos de mediação tais como perguntas orientadoras, sínteses parciais e destaques conceituais. Esses recursos não apenas favorecem a assimilação dos conteúdos, mas também contribuem para a fluidez da leitura.

O terceiro bloco da avaliação trata da relevância do produto educacional. Aqui se avaliou se o caderno leva à reflexão sobre a realidade, possibilita o questionamento e motiva mudanças e se a proposta se mostra relevante para auxiliar o processo ensino-aprendizagem da escola.

Sobre essas questões, os avaliadores apontam o caderno como sendo um material que rediscute o papel do Conselho de Classe para além da sua dimensão burocrática e que, portanto, "contribui para a reflexão crítica e para a revisão de concepções e práticas" (AVA01) e que "promove o crescimento profissional de funcionários e estudantes" (AVA04), nesse sentido, se mostrando um instrumento de reflexão crítica e ressignificação pedagógica.

Além disso os avaliadores destacam que, ao provocar o questionamento das práticas escolares vigentes, o caderno promove a reflexão crítica da sua atuação. Nesse sentido, a "proposta é relevante, pois contribui para qualificar o processo ensino-aprendizagem ao fortalecer o Conselho de Classe como espaço formativo, democrático e articulador das práticas pedagógicas" (AVA02). Desse modo, incentiva a revisão de concepções tradicionais, consolidando-se como um instrumento essencial para a transformação da práxis e para a renovação das ações educativas no cotidiano escolar.

A despeito desses apontamentos, os avaliadores chamaram atenção como ponto negativo nesse tema específico o fato de que o processo de mudança está muito vinculado aos posicionamentos pessoais dos membros do colegiado. Os avaliadores destacam que "a efetivação da proposta depende do engajamento coletivo da escola, o que pode ser um desafio em alguns contextos" (AVA02), já que "muito profissionais não estão abertos a mudanças" (AVA04). Esses dois últimos apontamentos trazem à luz um diagnóstico já apontado pela literatura analisada: que as práticas e culturas reificadas no cotidiano escolar aparecem como dificuldades ao pleno funcionamento do Conselho de Classe.

O último bloco da avaliação tratou da operacionalização da proposta. Nesse momento foram apresentadas questões que se referiam a coerência entre a teoria e as atividades propostas, a facilidade e aplicabilidade da proposta na realidade estudada e sua replicabilidade em outros contextos e se as contribuições propostas conseguirão contribuir com uma nova dinâmica de reuniões de Conselho de Classe.

Vale destacar que nesse bloco as contribuições dos avaliadores acrescentaram pouco ao que já se desenvolveu até aqui, pois muitos temas foram retomados ou as respostas foram para

indicar que não havia nada para citar em relação aos pontos negativos ou sugerir. Nesse sentido, o Quadro 8 apresenta a sínteses das contribuições dos avaliadores.

Quadro 8 – Síntese da Avaliação da Operacionalização (Bloco 4).

Eixo de Avaliação	Que Bom (Pontos Positivos)	Que Pena (Limitações/Pontos de Atenção)	Que Tal (Sugestões de Melhoria)
Coerência Teórica e EPT	Alinhamento sólido com a Formação Humana Integral e princípios da EPT.	Predomínio do tom orientador sobre o operacional; relação teoria-prática carece de maior detalhamento.	Explicitar exemplos práticos e inserir notas que vinculem atividades aos conceitos teóricos.
Aplicabilidade Escolar	Propostas condizentes com a legislação e com o cotidiano das escolas da rede estadual.	Não foram apresentados pontos negativos	Apresentar alternativas de adaptação que considerem as limitações estruturais de cada contexto.
Facilidade de Execução	Atividades exequíveis, flexíveis e utilizam recursos já disponíveis na escola.	A necessidade de alta articulação coletiva pode dificultar a execução imediata das propostas.	Escalonar as atividades por níveis de complexidade ou oferecer versões simplificadas.
Dinâmica do Conselho	Fomento à superação da burocracia, priorizando um caráter participativo e formativo.	O sucesso da mudança depende subjetivamente do engajamento e adesão da equipe escolar.	Apresentar estratégias de sensibilização para mobilizar e fortalecer a adesão do corpo docente.
Replicabilidade na Rede	Natureza orientadora (não prescritiva) facilita a adoção por outras unidades escolares.	Heterogeneidade da rede estadual exige ajustes específicos conforme a realidade local.	Incluir um guia de orientações para a customização da proposta em diferentes cenários.

Fonte: Autor (2025)

Do Quadro 8, observa-se que os avaliadores consideram o produto educacional uma proposta de fácil aplicação e replicabilidade nas escolas de EPTNM da rede estadual, uma vez que é composto por uma série de atividades exequíveis e flexíveis, fundamentadas teórica e legalmente e com sólido alinhamento com os princípios a EPT.

Apesar desse posicionamento, a avaliação destaca a necessidade de ajustes e incrementos como meio de superar as dificuldades e limitações elencadas na avaliação acerca da sua operacionalização, especialmente àquelas relacionadas ao engajamento e adesão da equipe escolar e às diferentes realidades escolares da rede estadual.

Dado o que se discutiu até aqui a respeito dos dados levantados em análise documental, entrevistas e observação *in loco* dessa pesquisa e na avaliação do produto, pode-se concluir que o Caderno Metodológico: Conselho de Classe e FHI, a despeito de carecer de ajustes e melhorias nos aspectos linguísticos e dos elementos visuais, apresenta potencial teórico-metodológico capaz de reorientar, na perspectiva da FHI, a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar, efetivando esse colegiado como território e mecanismo de protagonismo democrático.

Nesse sentido, entende-se que o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa pode contribuir para fortalecer o Conselho de Classe como espaço de participação, reflexão pedagógica e tomada de decisões coletivas, aproximando-o de uma perspectiva formativa emancipadora. Ao propor instrumentos e estratégias de organização das reuniões do colegiado, o Caderno Metodológico busca deslocar o foco exclusivamente burocrático que muitas vezes caracteriza esses encontros, estimulando uma abordagem mais crítica e propositiva em relação às práticas pedagógicas e às condições de aprendizagem dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da presente pesquisa foi avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da FHI.

Com vista ao alcance desse objetivo, buscou-se, primeiramente, o embasamento teórico e legal sobre o tema proposto, assim como o levantamento, a título de estado do conhecimento, sobre a produção acadêmica dentro do recorte estabelecido metodologicamente, isto é, para compreender o papel do Conselho de Classe no contexto da oferta de EPTNM.

Esse foi um momento de rico despertar para as lacunas ainda existentes na produção acadêmica sobre o objeto tema desse trabalho, especialmente, quando analisado sob a perspectiva da EPT. Nessa etapa, a pesquisa debruçou-se sobre debate acadêmico em torno os princípios e fundamentos da EPT de nível médio, assim como no marco teórico sobre os Conselhos de Classe, na compreensão do seu funcionamento e papel como mecanismo de gestão democrática e de participação político-pedagógica.

Este trabalho representou uma oportunidade de dialogar com a produção acadêmica e contribuir com sínteses sobre temas centrais à EPT. A pesquisa buscou resgatar o protagonismo da gestão democrática e participativa nos processos pedagógicos, contrapondo-se a projetos societários que submetem a educação a interesses mercadológicos em detrimento da emancipação do trabalhador.

Ao identificar lacunas no estado do conhecimento sobre os conselhos de classe na EPTNM, esta dissertação ocupou-se de posicionar a rede estadual potiguar no centro do debate. Assim, o estudo preenche um vazio epistêmico na produção local, trazendo a realidade das escolas estaduais de EPT do RN como base de análise.

Logo, plano teórico, a pesquisa contribui para o aprofundamento do debate acerca do papel do Conselho de Classe no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho amplia a compreensão desse colegiado como instância formativa capaz de favorecer a análise crítica das práticas pedagógicas e a construção de estratégias coletivas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a relevância desta pesquisa reside no contraste entre a importância desse colegiado e os desafios de sua efetivação no cotidiano escolar. Diferenciando-se da bibliografia majoritária — que foca primordialmente nos Institutos Federais (IFs) —, este trabalho oferece uma nova perspectiva ao investigar o tema sob uma conjuntura institucional distinta.

Em um segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo com vista ao diagnóstico

necessário a elaboração do produto educacional. Nesse momento, foram coletadas e analisadas – por meio da análise documental, observação participante e realização de entrevistas e rodas de conversas – as percepções e concepções institucionais acerca do Conselho de Classe, de modo a fundamentar a realização da terceira etapa da pesquisa elaborar e validar um Caderno Metodológico voltado para orientar o funcionamento dos Conselhos de Classe das turmas de EPT do Ensino Médio Potiguar.

Essa etapa, além de fundamental para compreender as lacunas operacionais a serem exploradas na confecção do produto educacional, serviu de parâmetro para aferir como a realidade estudada dialoga com a literatura existente. Os dados coletados apontam para um longo caminha ainda ser trilhados para a plena efetivação do que a literatura indica ser a atuação ideal desse espaço democrático que são os conselhos de classe, embora evidencie avanços nesse aspecto.

Desse modo, no plano metodológico, a pesquisa apresenta como contribuição a sistematização de um percurso investigativo que articula diferentes procedimentos de coleta e de análises de dados e valorizar a escuta dos sujeitos envolvidos no processo, fortalecendo a perspectiva de investigação comprometida com os princípios da participação e da gestão democrática.

O terceiro momento dessa pesquisa foi a consolidação do produto educacional como proposta interventiva da realidade estudada. Embora a proposta inicial previsse a sua aplicação, especificamente nas turmas do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral da escola *lócus* da pesquisa, essa aplicação não foi possível pelas razões justificadas no capítulo cinco.

No entanto, considerando os dados e análises realizadas ao longo desse trabalho, verifica-se que a não aplicação não afeta o alcance dos objetivos propostos, já que, ao final da pesquisa, apresenta-se um produto educacional cuja avaliação dos participantes destaca a sua relevância no contexto escolar, a robustez de sua fundamentação teórica e qualidade técnica de sua confecção, ao tempo em que se mostra acessível na linguagem e nos recursos. Logo, um produto com potencial de reorientar o funcionamento dos Conselhos de Classe em uma perspectiva emancipadora.

O produto educacional “Conselho de Classe e Formação Humana Integral: Caderno Metodológico para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio” resultante dessa pesquisa reflete a realidade e as demandas da escola *lócus* da pesquisa, pois resulta do levantamento das suas múltiplas expressões e circunstâncias que foram consideradas na sua elaboração. Nesse aspecto, se mostrando, como atesta a avaliação do produto, condizente e

aplicável no contexto escolar pesquisado e, ao mesmo tempo, aplicável e replicável em outras instituições e realidades da rede estadual, dada, obviamente, a atenção devida às particularidades de cada contexto, refletindo o ganho não apenas teórico, mas prático desse trabalho.

Nesse aspecto, a caderno foi avaliado como um instrumento capaz de promover a reflexão e a mudança de posturas autoritárias dos conselheiros, ao tempo que um aponta caminhos para a superação do viés burocrático das reuniões. Ao mesmo tempo foi avaliado como um importante material de formação, ao apresentar uma solida fundamentação teórica e indicar materiais de estudo e formação.

Conclui-se que os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a aplicação do Caderno Metodológico, fundamentado nos princípios da EPT, fortalece os Conselhos de Classe das turmas de Ensino Médio potiguar. Além disso, diante da questão-problema norteadora, os elementos apresentados atestam que o produto educacional contribui para que o Conselho de Classe atue como um espaço de protagonismo democrático e FHI.

Desse modo, no campo prático, isto é, pedagógico e institucional, o trabalho contribuiu ao apresentar um recurso, estruturado a partir de uma perspectiva formativa e participativa, capaz de contribuir para o fortalecimento dos Conselhos de Classe como espaço de diálogo, avaliação coletiva e dinamização dos processos pedagógicos da escola. Entretanto, vale destacar que a etapa de avaliação do produto educacional se concentrou em um recorte empírico localizado (*lócus* da pesquisa), não tendo a sua aplicação sido realizada em outros contextos. Isso, consequentemente, limita a generalização dos resultados e conclusões apontados até aqui.

Cabe salientar que o produto é, a um mesmo tempo, resultado e objetivo da pesquisa desenvolvida. Enquanto resultado da pesquisa-ação proposta, o produto visa provocar mudanças de atitudes nos participantes (sujeitos implicados). Nesse sentido, como resposta à reflexão sobre as questões emergentes da realidade estudada, o Caderno nasce como instrumento de ação interventiva, isto é, uma proposta de ação deliberada, com o propósito de transformação da realidade e do contexto de sua aplicação.

Por sua vez, enquanto objetivo, a pesquisa se estruturou em torno de avaliar as contribuições do Caderno destinado a orientar o funcionamento dos conselhos de classe. Nesse aspecto, a pesquisa serviu ao produto na medida que, ao produzir conhecimento sobre a realidade estudada, possibilitou, entre outros elementos, a identificação dos principais eixos e questões problemáticas essenciais a serem apresentados no produto educacional, assim como o levantamento de material de base.

Sendo assim, enquanto resultado e objetivo, o Caderno Metodológico destaca-se como

elemento central de contribuição desta pesquisa apresentada nessa dissertação. A necessidade de sua concepção e elaboração direciona o levantamento e a análise dos dados, enquanto a sua avaliação reflete a importância e o impacto do trabalho no contexto estudado.

Vale ressaltar, considerando o exposto, que os resultados apontam para o fato de que a decisão metodológica de realizar uma pesquisa, cuja elaboração de um produto educacional não é apenas resultado, mas que essa elaboração está imbricada no próprio desenvolvimento do estudo e da produção de conhecimentos, se mostrou uma escolha assertiva.

Destaque-se que, ao longo dessa pesquisa, especialmente nos momentos de observação participante, pôde-se registrar, embora de modo ainda tímido, que a realização das etapas da pesquisa promoveu momentos de reflexão e aprendizado coletivo que resultaram em novas posturas e práticas na condução do Conselho de Classe. Isso indica que, mesmo sem o produto finalizado e aplicado, já se pôde observar mudanças no interior da instituição de ensino no sentido de maior humanização nas relações, especialmente entre professor e aluno.

Nesse sentido, fica a pesquisa afetou positivamente o *lócus* da prática educativa estudado, possibilitando a construção de perspectivas outras sobre o fazer pedagógico, processos avaliativos e protagonismo estudantil, promovendo, mesmo que sutis, alterações na realidade social investigada.

De igual modo, a pesquisa também apontou as muitas fragilidades na atuação dos conselhos de classe, especialmente quando se refere à compreensão do papel desses colegiados e da função de seus membros. Entre as fragilidades, chama a atenção 1) a percepção do conselho como espaço onde os alunos são julgados pelos seus comportamentos e atitudes, sendo estes usados como argumentos para justificar os baixos rendimentos daqueles; 2) a compreensão do conselho como espaço de desautorização da autoridade docente; e 3) o baixo conhecimento teórico e legal sobre o conselho e, de modo especial, sobre os princípios e fundamentos da EPT.

É importante salientar que esta dissertação, assim como o produto educacional fruto e objetivo da pesquisa situa-se como importante contribuição ao campo epistêmico da EPT, oferecendo contribuições relevantes para a compreensão do Conselho de Classe na EPT, especialmente no contexto do Ensino Médio Potiguar.

A pesquisa, ao evidenciar que os espaços colegiados da escola podem desempenhar papel significativo na construção de práticas pedagógicas mais democráticas e integradoras. contribui para o fortalecimento do debate sobre a FHI na EPT. Por sua vez, ao problematizar a lógica predominantemente burocrática que historicamente marcou o funcionamento dos Conselhos de Classe, o estudo aponta caminhos para a ressignificação desse espaço como instância formativa, capaz de articular avaliação, participação e reflexão pedagógica no

cotidiano escolar.

Entretanto, o trabalho não esgota o tema. Ao contrário, a investigação apresenta a limitação de ser realizada em uma única escola da rede estadual, dentro de um contexto institucional específico, o que implica que os resultados refletem condições organizacionais, culturais e pedagógicas particulares da escola *lócus* da pesquisa.

Assim, os resultados não podem ser generalizados para todas as escolas da rede estadual ou mesmo para outros sistemas de ensino, pois diferentes instituições apresentam dinâmicas próprias de gestão, participação e avaliação. Além disso, embora o Caderno Metodológico possua caráter orientador, sua implementação pode demandar ajustes específicos para cada realidade institucional. Desse modo, considerando a grande heterogeneidade entre escolas da rede estadual, espera-se que o presente trabalho sirva de subsídio para futuras investigações em outros cenários e contextos escolares da rede.

Outra limitação diz respeito ao perfil dos participantes. A investigação restringiu-se aos professores, pedagogos e estudantes que, embora sejam participantes centrais para compreender o funcionamento do conselho, não permite abarcar as percepções de outros sujeitos que interferem na dinâmica do colegiado, como gestores e pais de alunos, por exemplo.

Logo, a realização de novas investigações que contemplem outros atores institucionais que também interferem na dinâmica do colegiado poderia ampliar a compreensão sobre os processos de participação e de gestão democrática no Conselho de Classe. Como desdobramentos desta pesquisa, sugerem-se estudos voltados a aprofundar o debate sobre os entraves à participação qualitativa de pais e responsáveis nas reuniões do colegiado. Para tanto, recomenda-se a elaboração de produtos educacionais que busquem superar esse distanciamento, fortalecendo o Conselho de Classe como um espaço efetivamente democrático e integrador.

Por fim, pela limitação temporal do mestrado, a pesquisa não acompanhou a implementação continuada do produto ao longo de diferentes ciclos de Conselho de Classe, o que permitiria observar com maior profundidade as mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, as possíveis transformações na cultura institucional do colegiado e os impactos concretos nos processos de avaliação e participação estudantil.

Assim, considerando que a eficácia do produto educacional está condicionada às dinâmicas de participação e às condições organizacionais da escola, sugere-se realização de investigações em que essa eficácia seja avaliada, de modo a verificar as condições de implementação e como esta pode afetar à cultura institucional.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, P. S. **O caminho feito ao andar**: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado. Curitiba: CRV, 2021.

ANDRADE, J. A. P. de. **Conselho de Classe:** possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-Campus Ji-Paraná. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/310. Acesso em: 15 mai. 2024.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 56)

BAMBINETTI, A. M. B. **Conselho de Classe no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica:** a compreensão dos docentes e da equipe pedagógica, na perspectiva da formação integral**.** 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Blumenau, 2023. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742895. Acesso em: 15 mai. 2024.

BARACHO, M. das G. **Formação profissional para o mundo do trabalho:** uma travessia em construção? Natal: IFRN, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Conselho de Classeivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Conselho de Classeivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Conselho de Classeivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 out. 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de

identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. (org). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2012.

DA SILVA, R. O.; FERREIRA, J. A. de O. A.; RIVERA, A.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. A relevância dos testes de produto na construção de artefatos educacionais nos mestrados e doutorados profissionais no Brasil. In: DA SILVA, R. O. (org). **Educação profissional e tecnológica:** teorias, práticas, desafios, reflexões e tendências: vol. 2. Guarujá: Científica Digital, 2022. p. 45-60. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/221010738. Acesso em: 21 out. 2024.

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

DALBEN, A. I. L. de F. **Trabalho escolar e Conselho de Classe.** Campinas: Papirus,1992.

DALBEN, A. I. L. de F. **O papel do Conselho de Classe no processo avaliativo.** Disponível em http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/O-papel-do-Conselho-de-Classe-no-processo-avaliativo.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

DEBATIN, M. **O Conselho de Classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC.** 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82392. Acesso em: 15 set. 2024.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 6–19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383. Acesso em: 8 out. 2024.

DE SOUZA, F. G.. Educação integral e avaliação da aprendizagem: contribuições da pedagogia histórico-crítica para uma formação humana omnilateral. **Lumen et virtus**, *[S. l.]*, v. 16, n. 51, p. e7600, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/7600. Acesso em: 12 dez. 2025.

BORGES, L. L. de S.; FERNANDES-SOBRINHO, M. Gestão democrática e formação integral na Educação Profissional e Tecnológica: revisão de literatura. **Cuadernos de Educación y Desarrollo,** v. ago, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/atlante/ 2020/08/ educacao-profissional.html. Acesso em: 12 dez. 2025.

DIAS, L. B. **Guia teórico e prático para a execução do Conselho de Classe na educação profissional e tecnológica.** 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Vitória, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9245829#. Acesso em: 15 mai. 2024.

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR HONÓRIO (EEMH)**. Projeto Político Pedagógico**. Pendências, 2022.

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR HONÓRIO (EEMH)**. Regimento escolar**. Pendências, 2022.

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR HONÓRIO (EEMH)**. Relatório Consolidado do Conselho de Classe do ano 2023**. Pendências, 2023.

ESCURRA, M. F. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 22, p. 17-17, 2016. Disponível em: http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/333/320. Acesso em: 8 set. 2024.

FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-20, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-90, 2008.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação,** *[S. l.]*, v. 14 n. 40, p. 168–194, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/. Acesso em: 10 set. 2024.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. (org). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. (org). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2012.

GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa ação**. In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2011.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. DE C. Roda de Conversa: uma proposta

metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. DOI: 10.4025/imagenseduc.v4i2.22222. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222. Acesso em: 10 set. 2024.

LEITE, L. I. **Conselho de Classe:** a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/27301/R%20-%20T%20-%20LILIAN%20IANKE%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2024.

LEITE, P. de S. C. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, Volume 1, 2017, p. 847 – 856. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/. Acesso em: Acesso em: 10 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, M. C. et al. Mentoria e as bases técnicas de apoio ao mentor. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola:** formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, p. 13-98, 2022.

LUIZ, M. C.; SILVA, C. M. P. da; BARBOSA, M. C. R. O. Bases técnicas e teóricas da mentoria de diretores. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola:** orientações práticas. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 30-63, 2022.

MACHADO, L. R. de S. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 23, p. e15167, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15167. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167. Acesso em: 9 out. 2024.

MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Doi: 10.1590/S1517-97022004000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/? lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2024.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 49-58, 2008.

MATOS, C. N. **Além do ver e escutar: vozes estudantis nos Conselhos de classe do IFS –**

Campus Lagarto. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1924. Acesso em: 15 mai. 2024.

MEDEIROS NETA, O. M. et al. A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **Holos**, *[S. l.]*, v. 4, p. 172–189, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6982. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/ index.php/ HOLOS/article/view/6982. Acesso em: 15 out. 2024.

MUXFELDT, E. R. **Organização e funcionamento do Conselho de Classe nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.** 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/ trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1072739. Acesso em: 15 mai. 2024.

OLIVEIRA, M. M. V. **Conselho de Classe e Série como espaço de formação:** um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26026. Acesso em: 15 set. 2024.

OLIVEIRA, W. F. de. **Conselho de Classe como instrumento de gestão democrática e participativa no ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco.** 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, 2023. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734823. Acesso em: 15 mai. 2024.

PACHECO, E. (Org.) **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Editora Moderna, 2012. Disponível em.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Disponível em https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/A-utopia-da-gestao-escolar-democratica.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. (org) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Desporto e do Lazer. Portaria-Sei nº 400, de 26 de novembro de 2019. [Aprova as Diretrizes para normatização do Conselho de Classe das Escolas da Rede Estadual de Ensino]. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Poder Executivo, Natal, ano 87, n. 14.564, p. 8, 20 dez. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Desporto e do Lazer. Portaria-Sei nº 3695, de 31 de outubro de 2023. [Aprova as Diretrizes para normatização do Conselho de Classe das Escolas da Rede Estadual de Ensino]. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Poder Executivo, Natal, ano 90, n. 15.547, p. 10, 17 nov. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio grande do Norte**: Poder Executivo, Natal, ano 84, n. 13.836, p. 1-4, 31 dez. 2016.

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

ROSÁRIO, M. R. da S. do. **Conselho de Classe e participação estudantil no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará campus Aracati:** possibilidades e limites. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11225975#. Acesso em: 15 mai. 2024.

SANTOS, A. N. S. dos; FELIPPE, J. N. de O.; MOURA, D. L. de O.; BARCELLOS JÚNIOR, W.; NEVES, C. R.; SANTANA, E. C.; ALVES, A. T.; SILVA, G. G.; LOPES, C. E. T.; ALBUQUERQUE, L. B.; SOUSA JÚNIOR , J. A. de; AMARAL, C. L. C.; TOLEDO, M. P. de; BRITO, R. S. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 21, n. 13, p. e12120, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-264. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12120. Acesso em: 29 nov. 2025.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100010. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958. Acesso em: 9 out. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

SENA NETO, B. G. de. **Conselho de Classe do IFRN – Campus Caicó:** lócus de formação continuada de professores. 2022. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13333/BERNARDINO_GALDINO_DE_SENA_NETO.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

SENA NETO, B. G. de.; TAVARES, A. M. B. do N. **O Conselho de Classe como lugar de fala**: a experiência do IFRN Campus Caicó. Natal: Editora FAMEN, 2022. E-book (99 p.) Disponível em: https://editorafamen.com.br/wp-content/uploads/2022/05/O-CONSELHO-DE-CLASSE-COMO-LUGAR-DE-FALA-A-EXPERIENCIA-DO-IFRN-CAMPUS-CAICO-1-1.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, L. C. G. da. **Diálogo pedagógico:** princípio fundante da pedagogia crítica Freireana. 2022. 224 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022.

SILVA, M. V. da et al. Just in Time e as Relações de Trabalho na Montadora Mitsubishi Motors do Brasil SA. *In*: **Estudos Interdisciplinares em Ciências Ambientais, Território e Movimentos Sociais**. Blucher Open ACC, 2016. p. 61-84.

SILVA, S. M da. **O Conselho de Classe como instância avaliativa na educação profissional e tecnológica:** proposições para uma educação democrática. 2021. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11476222#. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUZA, D. M. S. C. de. **O Conselho de Classe na percepção de conselheiros de um curso de ensino médio integrado:** na trilha da formação humana integral. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2022. Disponível em: https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2023/09/Artigo-Debora-PDFA.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

SOUZA, D. M. S. C. de; GRIMM, V. **Na trilha da formação humana integral**: um conselho no meio do caminho. Blumenau, 2022. 48 p. (Produto Educacional resultado de pesquisa de dissertação de Mestrado). Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717900. Acesso em: 21 out. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑIOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico].** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Convidamos você para participar da pesquisa **"Conselho de Classe como espaço de formação humana integral na EPT: da inovação e da aplicação metodológica ao protagonismo democrático"** coordenada pelo **pesquisador** Clepson de Oliveira Brito Morais e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

O objetivo geral do estudo consiste em avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da formação humana integral.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de melhoria da condução e no fortalecimento dos conselhos de classe como espaços de participação e protagonismo da comunidade escolar, especialmente dos estudantes e contribuir ainda na melhoria da qualidade da participação dos estudantes, na medida em que, conhecendo os pontos de dificuldade dessa participação, pode-se propor estratégias e metodologias que promovam maior e melhor participação de todos membros do colegiado, superando o mero cumprimento da letra legal e da formalidade burocrática, promovendo o conselho de classe de fato em um espaço significativo de formação e debate democrático do fazer pedagógico.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são de violação a privacidade, e quebra de anonimato, e riscos de origem psicológica, intelectual e/ou emocional nos participantes, tais como vergonha, medo, desconforto, quebra de sigilo/anonimato (mesmo que involuntário e não-intencional) e a possibilidade de constrangimento. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, o questionário será aplicado pelo discente Clepson de Oliveira Brito Morais e somente ele e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários; e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados na forma digital, em pen-drive protegido com senha, e guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável Clepson de Oliveira Brito Morais, em armário fechado com chave, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Mossoró, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável. Cabe ressaltar que os cuidados com a pesquisa seguem todas as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei Nº 13.709/2018) .

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Clepson de Oliveira Brito Morais do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Mossoró, no endereço Rua Vereador Severino Barbosa, 208, Conjunto Independência, Pendências/RN, pelo telefone (84) 996643797 e e-mail: cpnbrito@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN) –** Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente

de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Clepson de Oliveira Brito Morais.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"Conselho de Classe como espaço de formação humana integral na EPT: da inovação e da aplicação metodológica ao protagonismo democrático"**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Pendências/RN, ____/ ____ /____.

_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Participante

Clepson de Oliveira Brito Morais - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, n. 400, Conjunto Ulrick Graff, 59628-330 – Mossoró – RN. Tel.(84) 4005-4120

Profa. Dra. Edneide da Conceição Bezerra (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de PROFEPT, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, n. 400, Conjunto Ulrick Graff, 59628-330 – Mossoró – RN. Tel.(84) 4005-4120

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN) - Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

APÊNDICE B – Termo Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O objetivo geral do estudo consiste em avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da formação humana integral.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: roda de conversa, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir de técnicas de análise de conteúdo. E dos possíveis riscos de ordem emocional (vergonha, medo, desconforto), de quebra de sigilo/anonimato (mesmo que involuntário e não-intencional) e a possibilidade de constrangimento que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: a) garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, em que não será preciso colocar o nome deste; b) para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente Clepson de Oliveira Brito Morais aplicará a roda de conversa, como também, somente o discente Clepson de Oliveira Brito Morais e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os entrevista/roda de conversa; c) sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; d) garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e anuência das diretorias das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

_____

Assinatura do Aluno

Pendências – RN,___/___/___

Clepson de Oliveira Brito Morais - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, n. 400, Conjunto Ulrick Graff, 59628-330 – Mossoró – RN. Tel.(84) 4005-4120

Profa. Dra. Edneide da Conceição Bezerra (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de PROFEPT, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, n. 400, Conjunto Ulrick Graff, 59628-330 – Mossoró – RN. Tel.(84) 4005-4120

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN) - Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (professores e pedagogos)

TEMA: Conselho de Classe como espaço de formação humana integral EPT: da inovação e da aplicação metodológica ao protagonismo democrático.
QUESTÃO PROBLEMA: Quais as contribuições de um guia com orientações metodológicas para que o Conselho de Classe das turmas de Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio atue como espaço de formação humana integral?
O objetivo geral do estudo consiste em avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da formação humana integral.
Como Objetivos Específicos
1 – Discutir a Formação Humana Integral no contexto da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio;
2 – Compreender o papel do Conselho de Classe no contexto da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio;
3 – Desenvolver e avaliar um Guia Metodológico para orientar o funcionamento dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Ensino Médio Potiguar, tendo a Formação Humana Integral como lastro.

Sobre a Formação Humana Integral

1. Como você compreende o conceito de Formação Humana Integral e sua importância na Educação Profissional e Tecnológica?
2. Em sua experiência, quais são os principais desafios para implementar a Formação Humana Integral nas escolas de Educação Profissional?

Papel do Conselho de Classe

3. Qual é o papel que o Conselho de Classe desempenha atualmente no desenvolvimento dos estudantes em sua visão?
4. Quais são as práticas já estabelecidas no Conselho de Classe que você acredita estarem alinhadas com a formação humana integral?
5. Quais as principais dificuldades encontradas nas reuniões do Conselho de Classe no tocante ao seu funcionamento pleno?
6. Em que aspectos o Conselho de Classe pode atuar para melhorar a integração entre a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal dos estudantes?

Uso do Caderno Metodológico

7. Que orientações você considera fundamentais para um guia metodológico que busque promover a formação integral?
8. Em sua opinião, quais habilidades ou práticas o guia metodológico deve priorizar para facilitar o funcionamento eficaz do Conselho de Classe?
9. Que dificuldades você imagina que podem surgir na aplicação de um guia metodológico no contexto atual do Ensino Médio Integrado?

Contribuições e Desafios

10. Quais são, em sua opinião, as maiores contribuições que um guia metodológico pode oferecer aos Conselhos de Classe?
11. Como você imagina que esse guia pode auxiliar os docentes na condução de discussões mais profundas e significativas sobre o desenvolvimento integral dos estudantes?
12. Em sua opinião, quais são os principais desafios para integrar um guia metodológico nas rotinas de Conselhos de Classe nas escolas de EPT?

APÊNDICE D – Roteiro de Roda de Conversa (alunos)

TEMA: Conselho de Classe como espaço de formação humana integral EPT: da inovação e da aplicação metodológica ao protagonismo democrático.
QUESTÃO PROBLEMA: Quais as contribuições de um guia com orientações metodológicas para que o Conselho de Classe das turmas de Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio atue como espaço de formação humana integral?
O objetivo geral do estudo consiste em avaliar as contribuições de um Caderno Metodológico que oriente a atuação dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Potiguar na perspectiva da formação humana integral.
Como Objetivos Específicos
1 – Discutir a Formação Humana Integral no contexto da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio;
2 – Compreender o papel do Conselho de Classe no contexto da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio;
3 – Desenvolver e avaliar um Guia Metodológico para orientar o funcionamento dos Conselhos de Classe das turmas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Ensino Médio Potiguar, tendo a Formação Humana Integral como lastro.

ROTEIRO:
Objetivos: a) Investigar as concepções dos alunos sobre formação humana; b) Diagnosticar a percepção dos acerca do Conselho de Classe; e, c) Identificar elementos necessário a serem incluídos no guia metodológico a partir das necessidades dos alunos.
Definição da amostra: A amostra incluirá os alunos representantes das turmas de EPT da escola.
Recursos necessários: cadeiras, lápis, canetas, folhas de papel A4, computador, projetor multimídia, gravador, café, água, lanche.
Registro das informações: Para o registro será utilizado equipamento de gravação de áudio, assim como os apontamentos do pesquisador. Os dados obtidos darão origem a um relatório com transcrição *ipsis litteris* das falas.
Abertura: apresentação, agradecimento aos presentes e esclarecimento dos objetivos e garantias éticas.

Questões norteadoras

Círculo formativo 1 - Sobre a Formação Humana Integral
Qual o entendimento de vocês sobre o papel da escola na formação de vocês?
Que tipo de formação vocês esperam na Educação Profissional? Suas expectativas estão sendo atendidas nessa escola?

Círculo formativo 2 - Papel do Conselho de Classe
Qual o entendimento que vocês têm sobre o Conselho de Classe?
O Conselho de Classe desempenha um papel relevante na processos formativos de vocês?
Em que aspectos vocês acham que o Conselho de Classe pode atuar para melhorar a integração entre a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal de vocês?

Círculo formativo 3 - Uso do Guia Metodológico
Vocês se sentem seguros em participar das reuniões de Conselho de Classe?
Na opinião de vocês, o precisaria mudar para as reuniões de Conselho de Classe serem mais interessantes e participativas?
Na opinião de vocês, um Guia Metodológico poderia facilitar o funcionamento eficaz do Conselho de Classe?
Que tipo de informação esse guia metodológico deve conter que auxiliaria vocês nas reuniões?

APÊNDICE E – Fotos das observações *in loco.*

- Reunião de Conselho de Classe realizada em 16 de junho de 2025 (primeiro bimestre).



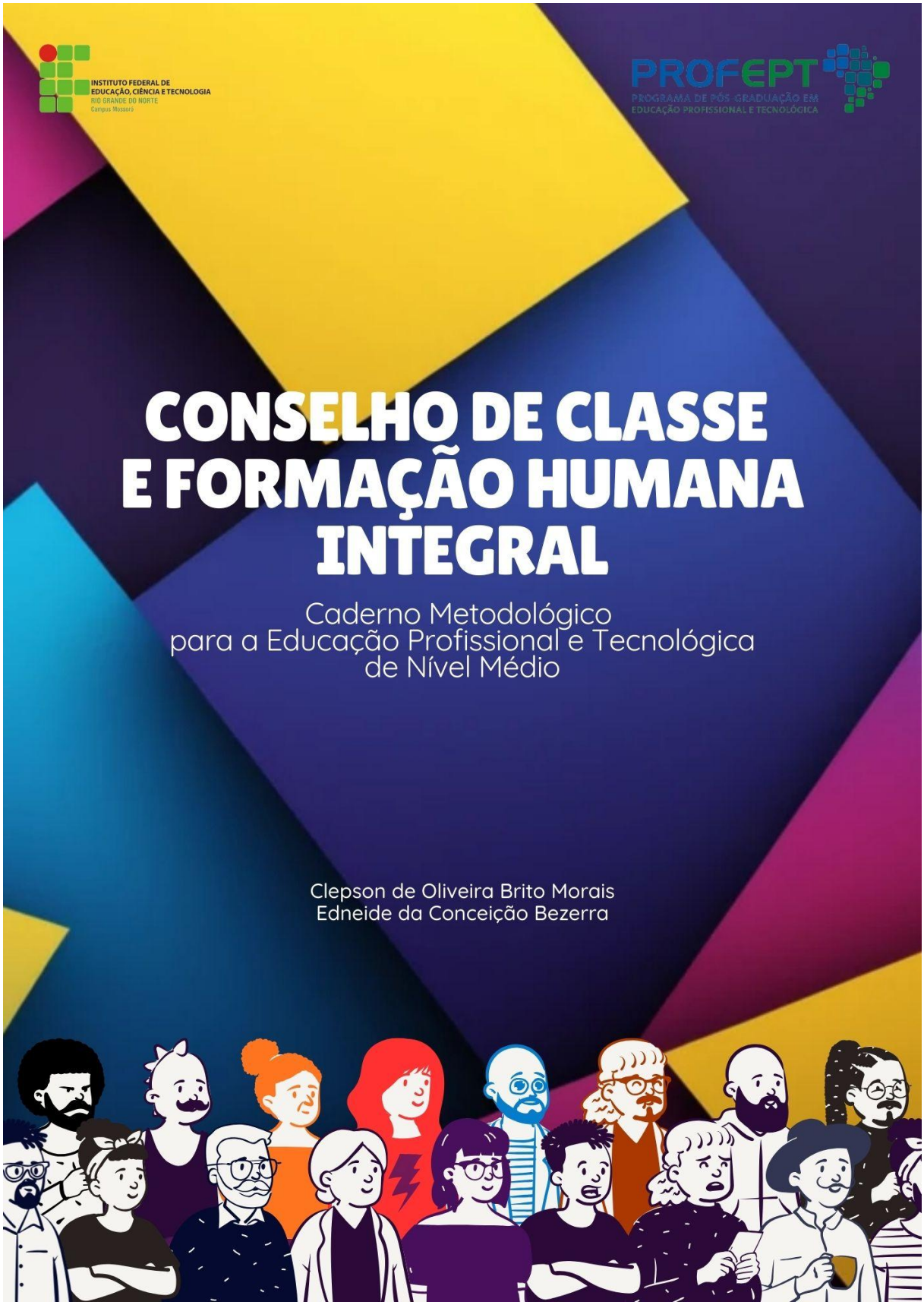
Fonte: Autor (2025).

- Reunião de Conselho de Classe realizada em 27 de agosto de 2025 (segundo bimestre).



Fonte: Autor (2025).

APÊNDICE F – Produto Educacional: Caderno Metodológico



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DO QUE SE TRATA 6
Como usar esse material? 7

PRIMEIRA PARTE: FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1: EIXOS, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO 11
O que é Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? 12
Princípios e fundamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 16
E a formação humana integral, onde fica nisso tudo? 18

CAPÍTULO 2: CONSELHOS DE CLASSE: QUE NOVIDADE É ESSA? 22
Conselho de Classe: origens e definição 23

CAPÍTULO 3: O CONSELHO DE CLASSE: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E POTENCIAL TRANSFORMADOR 25
As três dimensões fundamentais do conselho de classe 26
Os desafios na prática cotidiana 29

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

CAPÍTULO 4: OS COLEGIADOS ESCOLARES NA ESTRUTURA EDUCACIONAL: APARATO LEGAL E NORMATIVO 33
Conselhos, participação e democracia 34
As bases legais dos conselhos de classe no RN? 35
O que essas bases legais dizem sobre o funcionamento dos conselhos de classe no RN? 38

TERCEIRA PARTE: MEDIAÇÃO

CAPÍTULO 5: O DESAFIO DE TRANSFORMAR IDEIAS EM AÇÕES 41
Uma proposta de mediação: transformando as bases legais em situações pedagógicas 42

CAPÍTULO 6: EXPLORANDO POSSIBILIDADES 45
Primeiro ciclo: um passo antes 46
Tá, mas e as notas? 48
... e nos outros bimestres? 50
Um último ciclo: refletir é preciso 53
Gestão do tempo... e das ideias 54
A sessão: estrutura e funcionamento 56

QUARTA PARTE: REPERTÓRIO

Quer saber mais? 65

CONSIDERAÇÕES FINAIS 70

REFERÊNCIAS 72



Acesse na íntegra o Produto Educacional Conselho de Classe e Formação Humana Integral: Caderno Metodológico para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.

Clique aqui o aponte a câmera do seu celular para o QR Code ao lado para acessar o produto educacional.

