

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN CARLA MOLON

**JOVENS E CONSELHO DE CLASSE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA
DIMENSÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS – CAMPUS
BENTO GONÇALVES**

CAXIAS DO SUL

2025

LILIAN CARLA MOLON

**JOVENS E CONSELHO DE CLASSE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA
DIMENSÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS – CAMPUS
BENTO GONÇALVES**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Coorientadora: Profa. Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M728j Molon, Lilian Carla

Jovens e conselho de classe [recurso eletrônico] : um estudo de caso a partir da dimensão participativa no ensino médio integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves / Lilian Carla Molon. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: Andréa Wahlbrink Padilha da Silva.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Estudantes - Avaliação. 2. Estudantes do ensino médio. 3. Ensino médio. 4. Jovens. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Bento Gonçalves (RS). I. Stecanela, Nilda, orient. II. Silva, Andréa Wahlbrink Padilha da, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.091.26

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Jovens e Conselho de Classe: Um Estudo de Caso a partir da Dimensão Participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS– Campus Bento Gonçalves ”

Lilian Carla Molon

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 28 de março de 2025.

Dra. Nilda Stecanela (presidente - UCS)

Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva (coorientadora UCS)

Dra .Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

“O caminho não se faz sozinho”, ao concluir este percurso, gostaria de agradecer àqueles e àquelas que comigo percorreram o caminho, e com os quais gostaria de dividir essa conquista.

À minha família por compreender as minhas ausências nos dois últimos anos e por ser minha referência.

A minha mãe, Rosali, que foi mãe e pai, e que sempre acreditou no meu potencial me incentivando a estudar, não medindo esforços para que o fizesse.

A minha irmã, Lais, e minha afilhada Alice, por me instigarem a ser cada dia melhor e, ao mesmo tempo, acolherem minhas imperfeições.

Ao meu companheiro, Vanderson, pelo apoio e cuidado comigo, pela serenidade com que tem conduzido nossos dias e pela escuta sempre atenta e afetuosa.

A minha orientadora, a professora Nilda, pela acolhida generosa à minha pesquisa, pela companhia segura, pelo suporte ao longo do caminho e pela partilha de afetos. Obrigada por me apresentar um mundo encantador e necessário, o da pesquisa. És inspiração!

A minha coorientadora, a professora Andréa, pelas trocas, pelo competente direcionamento e valiosas contribuições.

Às professoras Cristiane Backes Welter e Ana Cristina da Silva Rodrigues, por aceitarem compor a Banca de Defesa dessa dissertação, pelo olhar atento dedicado a esse trabalho, assim como pelas importantes contribuições que o qualificaram.

Ao Campus Bento Gonçalves do IFRS, por me possibilitar desenvolver a pesquisa no seu cotidiano.

Aos estudantes participantes da pesquisa, que gentilmente doaram seu tempo e compartilharam suas vivências comigo, colaborando significativamente para o desenvolvimento desse estudo.

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas reflexões tecidas.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Educação do CARVI, em especial aos integrantes do “grupo seletor”, Livia, Dejair e Agenor, pela amizade, pelas longas

conversas no estacionamento do CARVI, pelas risadas e encontros festivos. Os levo para a vida como amigos queridos!

Às colegas do PPG Maria de Fátima e Cristina, pelo companheirismo, pelas trocas, pelos áudios de alento. Contar com vocês na caminhada foi um privilégio.

Aos colegas e amigos do Campus Bento Gonçalves, pelo incentivo e carinho ao longo da minha trajetória profissional.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Jura, Fer, Rose e Ingrid, pela amizade verdadeira mesmo quando os encontros precisavam ser adiados ou remarcados por ocasião da dissertação.

Às meninas da “sala 373”, Lais, Marci, Alana, Dani e Juci, pelo acolhimento diário, pelas trocas e desabafos, pelas milhares de folhas impressas, pelo “chima” e café nosso de cada dia e por me mostrarem a importância de celebrarmos as conquistas diárias.

Ao IFRS, ao Campus Bento Gonçalves e aos colegas do “Pedagógico”, que me possibilitaram vivenciar a pesquisa de maneira exclusiva e intensa nesses dois anos de afastamento para qualificação *stricto sensu*.

Às colegas Jura e Odila, pelo apoio especial na construção dos dados empíricos.

Por fim, agradeço a Deus e a todos e todas que contribuíram para que a Lilian pedagoga se tornasse também uma pesquisadora.

*A prática de pensar a prática é a melhor
maneira de aprender a pensar certo.
O pensamento que ilumina a prática é por ela
iluminado
tal como a prática
que ilumina o pensamento
é por ele iluminada.”*
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Tem como tema uma das práticas avaliativas cotidianas da escola: o conselho de classe no Ensino Médio Integrado (EMI). O conselho de classe é um espaço de reflexão acerca do processo pedagógico e, por isso, um momento avaliativo formativo e dialógico. O objetivo geral foi o de investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe, a fim de conhecer quais sentidos lhe são atribuídos. O percurso investigativo está delineado na abordagem qualitativa e exige que as lentes considerem o objeto de pesquisa a partir de um estudo de caso no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal, enquanto espaço de reverberação das narrativas estudantis. A construção dos dados empíricos foi mobilizada pela adoção dos seguintes instrumentos: questionário online, entrevista coletiva e grupo focal. O *corpus* empírico é constituído por jovens estudantes matriculados (1º ao 3º ano) nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Bento Gonçalves, com idades entre 15 e 19 anos. As narrativas decorrentes foram analisadas sob o prisma da análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011). O aporte teórico é constituído principalmente por Dalben (1995, 2004), Rocha (1986), Hoffmann (2017), Luckesi (2001 e 2023), Vasconcellos (2003), Stecanela (2009, 2010, 2012 e 2016), Paro (2000, 2020, 2022), Lück (2010), Gohn (2011), Freire (1996), Dayrell e Carrano (2014) e Pais (2003). Os achados da pesquisa indicam que o conselho de classe vivido e percebido pelos estudantes do EMI, figura como um dos poucos espaços de diálogo acerca do processo pedagógico no Campus Bento Gonçalves. Por outro lado, a participação dos representantes e vice-representantes de turma no conselho de classe os coloca em evidência, onde os estudantes ocupam o palco por imposição, assumindo o papel de mensageiros passivos, enquanto a plateia – os servidores, colocam-se como juízes; tudo isso de forma distante e hierarquizada: os estudantes de um lado, os servidores do outro. Os estudantes acreditam que o conselho poderia se desenvolver de outras maneiras, como, por exemplo, a partir de uma roda de conversa; ou de uma conversa cara a cara verdadeira e comprometida com o ensino e com a aprendizagem, onde as relações se fortalecem a partir de um diálogo aberto e de uma escuta legítima; um espaço onde os estudantes tenham verdadeiramente a possibilidade de construir uma avaliação mais significativa e formativa. É importante que a instituição possa refletir acerca das intencionalidades da participação estudantil no conselho de classe, para pensar, também, que processo avaliativo deve permear o processo pedagógico.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Participação. Jovens. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research is linked to the History and Philosophy of Education research line of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul. Its theme is one of the school's daily assessment practices: the class council in Integrated High School (EMI). The class council is a space for reflection on the pedagogical process and, therefore, a formative and dialogical assessment moment. The general objective was to investigate how students' participation in the class council is constituted, in order to understand what meanings are attributed to it. The investigative path is outlined in the qualitative approach and requires that the lenses consider the research object based on a case study at the Bento Gonçalves Campus of the Federal Institute, as a space for the reverberation of student narratives. The construction of empirical data was mobilized by the adoption of the following instruments: online questionnaire, collective interview and focus group. The empirical corpus consists of young students enrolled (1st to 3rd year) in technical courses integrated into High School at the Bento Gonçalves Campus, aged between 15 and 19 years old. The resulting narratives were analyzed under the prism of discursive textual analysis (DTA) by Moraes and Galiuzzi (2011). The theoretical contribution is mainly constituted by Dalben (1995, 2004), Rocha (1986), Hoffmann (2017), Luckesi (2001 and 2023), Vasconcellos (2003), Stecanela (2009, 2010, 2012 and 2016), Paro (2000, 2020, 2022), Lück (2010), Gohn (2011), Freire (1996), Dayrell and Carrano (2014) and Pais (2003). The research findings indicate that the class council, as experienced and perceived by EMI students, is one of the few spaces for dialogue about the pedagogical process at the Bento Gonçalves Campus. On the other hand, the participation of class representatives and vice-representatives in the class council highlights them, where students occupy the stage by imposition, assuming the role of passive messengers, while the audience – the staff – acts as judges; all of this in a distant and hierarchical manner: the students on one side, the staff on the other. The students believe that the council could develop in other ways, such as, for example, through a discussion circle; or through a genuine face-to-face conversation committed to teaching and learning, where relationships are strengthened through open dialogue and legitimate listening; a space where students truly have the possibility of constructing a more meaningful and formative assessment. It is important that the institution reflect on the intentions of student participation in the class council, in order to also consider which assessment process should permeate the pedagogical process.

Keywords: Class Council. Participation. Young People. Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passos para elaboração do estado da arte	22
Figura 2 – Identificação e exploração dos itens	27
Figura 3 – Identificação das pesquisas repetidas e sua incidência	28
Figura 4 – Aplicação dos filtros em conjunto	29
Figura 5 – Artesania nos resumos.....	30
Figura 6 – Etapas do grupo focal	49
Figura 7 – Linha do tempo institucional.....	54
Figura 8 – Momentos em que a juventude secundarista foi protagonista no cenário brasileiro.....	86
Figura 9 – Matrículas no EM	95
Figura 10 – Matrículas Educação Profissional (nível médio).....	96
Figura 11 – Estudantes matriculados por curso	98
Figura 12 – Dimensões do cotidiano escolar.....	102
Figura 13 – Cartaz do conselho pedagógico de 2009 do Campus BG.....	111
Figura 14 – Ata do conselho pedagógico de 2011	116
Figura 15 – Ata de conselho pedagógico de 2011	117
Figura 16 – Formulário/roteiro pré-conselho de classe (2024) – 1ª parte	119
Figura 17 – Formulário/roteiro pré-conselho de classe (2024) – 2ª parte	120
Figura 18 – Roteiro/formulário pré-conselho de classe (até 2023) – 1ª parte	120
Figura 19 – Roteiro/formulário pré-conselho de classe (até 2023) – 2ª parte	120
Figura 20 – Parte do calendário acadêmico 2024: período dos conselhos de classe..	122
Figura 21 – Cronograma conselho de classe 1º trimestre 2024.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama geral de estudos nas bases de dados	25
Gráfico 2 – Dimensão geográfica	32
Gráfico 3 – Idade dos jovens.....	104
Gráfico 4 – Cursos dos estudantes	105
Gráfico 5 – Participação dos estudantes por ano do EM	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados	25
Quadro 2 – Ocorrências de estudos por descritor	26
Quadro 3 – Dissertações.....	31
Quadro 4 – Teses.....	31
Quadro 5 – Estudos categoria participação e representação estudantil	38
Quadro 6 – Concepções de participação clássicas	74
Quadro 7 – Participantes da pesquisa empírica.....	103
Quadro 8 – Presença do termo “melhorias”	139

SUMÁRIO

1 CONVITE AO MERGULHO!	13
2 PESQUISA PARA CONHECER O QUE AINDA NÃO CONHEÇO E COMUNICAR OU ANUNCIAR A NOVIDADE	20
2.1 SOBREVENDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	21
3 DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO	40
4 CAMPUS BENTO GONÇALVES: 65 ANOS “CONSTRUINDO SABERES”	52
4.1 NARRANDO A MEMÓRIA HISTÓRICA: DA ESCOLA DE VITICULTURA E ENOLOGIA DE BENTO GONÇALVES AO IFRS – CAMPUS BG	53
5 “COMO UM CASACO DE VÁRIAS CORES”	62
5.1 CONSELHO DE CLASSE: UM OLHAR A PARTIR DA HISTORICIDADE E INTENCIONALIDADE	66
5.2 DIMENSÃO PARTICIPATIVA: QUE BRECHAS SE ANUNCIAM?.....	73
5.2.1 Gestão democrática e participação: um dueto no contexto educacional	76
5.2.2 As brechas que reconhecem a juventude	84
5.3 JUVENTUDE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	91
5.3.1 Onde estão os jovens que habitam o Ensino Médio (EM)	94
5.3.2 Os jovens do EMI – Campus BG	97
6 O CONSELHO DE CLASSE NO CAMPUS BG	101
6.1 OS SUJEITOS EMPÍRICOS.....	103
6.2 AS NARRATIVAS QUE SE ANUNCIAM ENTRE O CONCEBIDO, O VIVIDO E O PERCEBIDO	106
6.2.1 Construindo a memória pedagógica do Campus BG: o conselho de classe concebido	108
6.2.2 Aprender, ensinar, e avaliar no EMI	125

6.2.3 O CONSELHO DE CLASSE E A DIMENSÃO PARTICIPATIVA: O VIVIDO E O PERCEBIDO	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE A – CARTA PEDAGÓGICA “NOVAS ANDARILHAGENS”	166
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	170
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
APÊNDICE E – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE	176
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL E ENTREVISTA COLETIVA.....	177
APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	183
APÊNDICE H – CARTA PEDAGÓGICA – UMA PAUSA PARA O CAFÉ	191

1 CONVITE AO MERGULHO!

Bento Gonçalves, 20 de dezembro de 2024.

Estimados(as),

Escrevo numa tarde em que o sol nos acaricia com seu calor, depois de uma manhã cinzenta, daquelas em que o horizonte fica encoberto; a chuva também já se fez ver, de leve, mansa e trazendo alento em pingos finos e insistentes.

Reescrevo¹ esta carta pedagógica porque a necessidade da partilha e da reflexão tem se feito presente no meu cotidiano de pesquisadora na área da educação, principalmente como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu), tendo minha dissertação vinculada à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Além disso, participo do Grupo de Pesquisa Observa, o qual tem me possibilitado a vivência da pesquisa alicerçada nas dimensões formativa, coletiva e colaborativa.

Escrevo, também, revisitando minha trajetória e reconhecendo, assim, minha incompletude. Escrevo para ampliar o diálogo e escutar as vozes e ecos que sutilmente têm se feito notar. Escrevo para, com humildade, investir em águas que começam a se mostrar menos turvas e mais convidativas. Escrevo motivada pelas presenças acolhedoras e incentivadoras de minha orientadora e coorientadora, as professoras Nilda Stecanela e Andréa Wahlbrink Padilha da Silva.

Escrevo querendo convidá-los(as) ao mergulho!

Mas confesso que, de imediato, permitam-me convidá-los(as) para umas tímidas braçadas dadas em meados de março/abril de 2023 que, inicialmente, foram lentas, desritmadas e cheias de precaução. Hoje, escrevo-lhes como uma prática adotada no percurso formativo do mestrado e, também, como forma de anunciar sobre minhas intenções e inquietações pedagógicas. Escrevo assumindo-me pesquisadora!

Desde dezembro de 2008, tenho me dedicado a navegar os mares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do SUL (IFRS) – Campus Bento Gonçalves (Campus BG). No IFRS, a Lilian pedagoga foi acolhida em meio à

¹Utilizo o termo reescrita para sinalizar que a referida carta é fruto de uma escrita feita em 2023, sendo que mantiver alguns escritos e outras tantas foram incorporadas.

efetivação de uma política de governo que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o compromisso de idealizar “um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica” (Pacheco, 2010, p. 12), cuja premissa fundante estava centrada na articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura sob o prisma emancipador da condição humana.

A constituição dessa nova institucionalidade me “pegou” de surpresa e me lançou na água, pois, até então, nunca havia tido contato com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quiçá com as premissas que se anunciaram no apagar das luzes de 2008. A tarefa estava posta: mergulhar mesmo não sabendo nadar; ou será que seria navegar?

Assentei-me num barco modesto, no qual fui acolhida e convidada a embarcar (Ensino Médio e Educação Profissional) e, apressadamente, fui me familiarizando com suas particularidades, cursos técnicos concomitantes, cursos técnicos integrados e cursos técnicos subsequentes. Tomei meu lugar e fui assumindo o remo, com investidas a cada dia mais coordenadas e assertivas sem esquecer do olhar atento. As águas foram mostrando-se mais convidativas e revelando sua profundidade e limpidez.

Pensando bem, era eu quem ambicionava desbravar e romper as fronteiras e ensejava contribuir com essa nova institucionalidade que estava se delineando, fruto de um governo progressista. Desse feito, fui navegando junto aos meus! Pela supervisão e orientação educacional, pela gestão pedagógica dos cursos técnicos localizados fora da sede (Vacaria e Antônio Prado), pelo acompanhamento pedagógico do curso Técnico em Informática – formação de instrutores ofertado na modalidade EaD e com diversos polos no estado e, também, pela coordenação de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMEP).

E que satisfação eu tenho de ter “encontrado” muitos jovens nesse percurso e, junto a eles, ter desenvolvido um trabalho que sempre foi permeado pela escuta e pelo diálogo, asseverando, assim, os contributos de Freire (1996, p. 119) quando enuncia que “ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele”. Concordo com Freire: o diálogo precisa se dar *com* e não *sobre*.

Houve dias em que a água se mostrou turva, o que me obrigou a trocar as lentes, ajustar o foco, prender a respiração, recalcular as rotas e recomeçar, tudo isso como parte imprescindível do processo. Afinal, continuar a navegar era preciso! E assim o fiz!

Em 2022, senti necessidade de voltar minha atenção a outro horizonte que se mostrava como um lugar a ser atravessado. Mirei esse novo horizonte como desafio! Quer dizer, depois de alguns anos atuando imersa e submersa no meu fazer pedagógico como pedagoga, senti a necessidade de perscrutar acerca de indagações e inquietudes que esse fazer pedagógico *do* e *no* cotidiano escolar foi se mostrando.

Isso me fez crer que eu finalmente estava pronta para ensaiar um mergulho! Um mergulho que se relacionasse com os meus fazeres de pedagoga atuante no cenário do Ensino Médio Integrado (EMI) e condizente com meu exercício profissional, em que a instituição escolar é compreendida como repleta de singularidades e um espaço pedagógico “para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (Freire, 1996, p. 97). Um espaço em constante movimento, seja nos processos de ensino e de aprendizagem, seja na supervisão e orientação educacional, seja na coordenação e planejamento pedagógico, na formação continuada e permanente de discentes e docentes, seja nas interlocuções com a comunidade.

Mas, sem pressa, sintam o afluxo, respirem fundo, porque avisto as instabilidades provocadas pelo que Freire (1996) chamou de “reflexão crítica sobre a prática!”. Foi justamente esse movimento de reflexão sobre minha prática profissional que me lançou à deriva!

O novo navegar surgiu com a ideia de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, no curso de mestrado. Eu desejava imergir, apesar do medo e das dúvidas, mas a possibilidade de cursar o mestrado mostrou-se reluzente e lá fui! Devidamente desafiada a investigar, a partir do que Almeida (2010) chamou de “pertencimentos”.

Voltando um pouco no tempo, recordo-me com um certo orgulho de fazer parte de um grupo que propôs uma ousadia pedagógica no Campus BG e que resultou na proposição de uma etapa que antecede o conselho de classe, o chamado pré-conselho, e também possibilitou a inclusão dos estudantes como participantes da reunião do conselho de classe, ampliando, dessa forma, a composição prescrita nos documentos

normativos institucionais. Agora, depois de uma década dessa ousadia pedagógica, ocorre-me uma inquietação. Mas a que inquietação me refiro?

Confesso que a inquietação que move, que agita as águas e me convoca a investigar continua estando relacionada ao conselho de classe e à participação dos estudantes, o que começou há anos. Diante disso, está assim definida a inquietação que permeia esta dissertação, no problema de pesquisa formulado: como os jovens estudantes do EMI – Campus BG vivenciam e percebem sua participação no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos?

Mesmo tendo conduzido as reuniões de conselho de classe do EMI por muitos anos, percebi que não há, institucionalmente, o diálogo, tampouco uma reflexão com os estudantes acerca da sua participação nesse espaço, o que manifesta, a meu ver, uma potencialidade investigativa e, mais do que isso, um compromisso investigativo.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo geral: investigar como se constitui a participação dos estudantes do EMI – Campus Bento Gonçalves no conselho de classe a fim de conhecer que sentidos lhe são atribuídos. Os objetivos específicos contemplam a intenção de: a) caracterizar/reconhecer o conselho de classe enquanto prática avaliativa do cotidiano escolar; b) identificar como se efetiva a participação dos estudantes no conselho de classe do Campus BG, explorando seus limites e possibilidades; c) conhecer e delinear que sentidos a participação estudantil tem no conselho de classe, a partir do olhar dos estudantes e d) colaborar com as reflexões acerca da temática avaliativa no âmbito institucional.

Tenho algumas hipóteses! Mas é imprescindível que os jovens estudantes sejam convidados para esse diálogo e tenham a oportunidade de se expressar!

Para isso propus realizar uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso, cuja construção de dados foi realizada a partir dos instrumentos entrevista coletiva, grupo focal e questionário online.

Fiz minha caminhada nutrida e inspirada a investigar a participação estudantil no conselho de classe a partir do que Stecanela (2016) evoca como as três dimensões² do cotidiano escolar, a saber: o concebido, o vivido e o percebido. Nesse horizonte, empreendi uma investigação qualitativa, um estudo de caso, cujo objeto é o conselho de

² Com base em Lefebvre (1971).

classe do Campus BG, compreendendo-o como uma prática avaliativa do cotidiano escolar institucionalizada e com diretrizes definidas e como um espaço pedagógico que convida a decifrar os enigmas que se deixam perceber/capturar na vivência participativa dos estudantes.

Reside, aqui, um hiato para investigação. Pensando bem, dois hiatos! Exatamente, percebi dois hiatos que se mostram como potência investigativa: as dimensões “vivido” e “percebido” no cotidiano escolar!

A partir disso, chegou o momento de mergulhar profundamente, explorar e avançar para o interior, embrenhando-se por outras águas, considerando a necessidade de ampliar os debates no que diz respeito à avaliação com ênfase ao conselho de classe, como elemento central e que se abre ao espaço democrático participativo, focalizando na juventude e seu protagonismo e autonomia no espaço educativo.

Para finalizar essa partilha, percebi que esse mergulho movimentou as águas, pois destacou o sujeito estudante e a necessidade de realizarmos uma escuta legítima, inspirados em Freire (1996, p. 119), que gentilmente a definiu como “[...] algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Isso confere, a meu ver, um ineditismo relevante no que diz respeito à produção do conhecimento, à “escuta dos jovens”. E, além disso, os contributos deste mergulho desafiaram a necessidade de ampliar a discussão acerca do conselho de classe participativo na dimensão institucional. Findo esta carta dizendo que a noite já se faz ver, e a chuva, mansa, ainda persiste. Embora eu não tenha afeição pelos dias chuvosos, hoje, em especial, essa sinfonia embalou as reverberações que as palavras produziram.

Aproveito para informar que, feito este mergulho inicial, vários outros movimentos, em outros mares e ares, serão apresentados no texto. O próximo, denominado capítulo dois, diz respeito ao pesquisar o que ainda não se conhece e, na sequência, apresento o sobrevoo³ realizado pelas rotas investigativas já traçadas com

³ Após o convite ao mergulho, convido-os (as) para um sobrevoo. A ação de sobrevoar consiste em realizar um voo sobre determinado local, proporcionando assim, um contato mais aproximando, neste caso, com a temática do conselho de classe, apoiado nas pesquisas já realizadas sobre a temática.

base nos postulados de Romanowski (2002), que intencionou cercar o objeto de estudo, a fim de “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (Ferreira, 2002, p. 259). A realização do estado da arte me possibilitou assumir a curiosidade epistemológica que Freire (1993, p. 42) indica como “aquela que, tomando distância do objeto, dele se aproxima com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo”. Não só isso, auxiliou-me ainda a dimensionar e a posicionar meu objeto investigativo tendo em vista o rol das produções científicas. O sobrevoo (estado da arte) é apresentado na sequência desta carta pedagógica.

Seguindo a rota, no capítulo três, destaco os delineamentos do percurso investigativo que me provocou a pensar na minha pesquisa não só como algo que me inquieta, mas que, ao mesmo tempo, suscita de mim a autoria investigativa. Nesse sentido, foi necessário dar um impulso a mais, para fazer as escolhas e assumir o navegar. Quer dizer, traçar um percurso investigativo que possibilitasse a escuta e o diálogo como compromisso com os jovens estudantes.

O capítulo quatro apresenta a narrativa acerca da memória histórica da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves ao IFRS – Campus Bento Gonçalves, destacando como foi se alinhavando e costurando a instituição que hoje tem 65 anos e é o *locus* deste estudo. A narrativa está pautada em marcadores que vão indicando as costuras pelas quais a EPT foi sendo tecida.

Já no capítulo cinco, são apresentados os conceitos *mobilizadores* implicados com a temática da pesquisa, iniciando pelo reconhecimento da historicidade da prática avaliativa denominada “conselho de classe”. O capítulo também apresenta a dimensão participativa com destaque ao contexto educacional, e as brechas pelas quais o estudo vai espiando, finalizando com a abordagem dos referenciais no que diz respeito à juventude e EM.

O sexto capítulo explora as narrativas para anunciar os constructos que emergiram da pesquisa e os ecos produzidos pelas palavras dos jovens estudantes, posicionando o conselho de classe concebido, vivido e percebido no Campus BG. Por fim, são apresentadas as conclusões e as referências.

Muito em breve será um novo dia, agora são 23h59min! É preciso descansar o corpo para oxigenar as ideias.

Agradeço a atenção dispensada e convido-os(as) a seguirmos em diálogo!

Com carinho, Lilian

2 PESQUISA PARA CONHECER O QUE AINDA NÃO CONHEÇO E COMUNICAR OU ANUNCIAR A NOVIDADE

“Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a
novidade”
Freire (1996, p. 29).

Bento Gonçalves, 27 de dezembro de 2024.

Estimados(as),

Gosto de iniciar as cartas pedagógicas localizando meus destinatários e compartilhando os elementos que moldam o instante da escrita e os sentimentos que me atravessam e que, de alguma forma, inspiram-me a escrever.

Pois bem! O ano de 2024 está se despedindo, está concedendo espaço a novos começos e (re)começos, logo virá janeiro, fevereiro e março, logo virão os dias exaustivamente quentes, os mais amenos e, também, os gélidos e chuvosos. As flores já desabrocharam, o pêssego está sendo colhido e, em breve, o aroma das uvas perfumará as ruas e deixará um rastro e uma certeza: teremos novos e bons vinhos!

Muito em breve, esta escrita materializar-se-á na forma de uma dissertação e, com isso, trará as vivências de dois anos de muito acolhimento, aprendizado, incertezas, partilha e compromisso assumido com o pensar certo e com a curiosidade epistemológica evocados por Freire.

Mas permitam-me esclarecer que, quando uso o excerto de Freire para nomear esta carta, não o faço por mera coincidência; faço-o para anunciar a assunção de pesquisadora, daquela que pesquisa para conhecer, para atribuir significado, daquela que pesquisa como compromisso profissional. Cito Freire porque é nele e nas suas palavras que encontro aconchego, amorosidade e esteio para me aventurar!

Muito em breve, esta escrita deixará de ser somente uma inquietação minha e tornar-se-á uma investigação tecida a muitas mãos, muitos ecos e um mundo de palavras. Uma inquietação que se rendeu ao estado da arte para ajustar seu foco e, assim, delimitar o objeto investigativo. Uma inquietação que delineou um caminho metodológico com base no diálogo, no encontro cheio de bonitezas, de escutas, de gentes na certeza de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996, p. 76).

Uma inquietação pessoal e profissional que se tornou produção de conhecimento, partilha e que reduz a “distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 1996, p. 65).

Muito em breve outras inquietudes virão, mas esta que me lançou a decifrar enigmas e me impulsionou a dar as mãos, ora aos teóricos, ora aos sujeitos empíricos, ora a mim mesma, resulta em um estudo, uma dissertação em que pesquisei para conhecer o que ainda não conheço e comunicar os achados.

Com carinho, Lilian.

2.1 SOBREVENDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O sobrevoo que realizei foi organizado tendo em conta que a pesquisa se constitui, também, a partir das ressonâncias advindas das rotas investigativas já traçadas. Sendo assim, para dimensionar acerca da investigação que ora proponho, empreendi um sobrevoo denominado “estado da arte” sobre a produção do conhecimento na área no período compreendido de 2008 a 2022.

O sobrevoo delineou-se a partir dos passos sugeridos por Romanowski (2002), conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Passos para elaboração do estado da arte



Fonte: elaboração minha (2024), com base em Romanowski (2002, p. 15-16).

Adotei este procedimento, isto é, de sobrevoar as pesquisas já realizadas, a fim de conhecer o que há de produção sobre o tema, especialmente no que tange à dimensão participativa do conselho de classe, bem como identificar quais são as lacunas que ainda suscitam maior investigação.

Para isso, defini descritores, de modo a anunciar as produções científicas de afluência ao que pretendia pesquisar. Inicialmente, estabeleci onze descritores, que, na sua maioria, foram buscados de maneira articulada, possibilitando um sobrevoos significativo e, ao mesmo tempo, pontual.

O estabelecimento dos descritores⁴ partiu da expressão “conselho de classe”, de maneira generalista, e foi seguindo pelas articulações que demarcavam a dimensão participativa do objeto. Considerei, também, a observância da prática em nível de ensino específico – o Ensino Médio – em que foi empregado o descritor sinônimo – “Ensino Médio integrado” – levando em conta a oferta desse nível de ensino nas diferentes esferas.

⁴Entendo por descritores, com base em Romanowski e Ens (2006), as palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos.

Além disso, considerando que o *locus* da pesquisa está centrado em uma instituição de ensino que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵, cuja prática do conselho de classe está vinculada ao EMI, esta particularidade também foi demarcada e evidenciada em descritores específicos, como: “Educação Profissional”, “EMI” e “Instituto Federal”. Também, destaquei o termo “estudantes/estudantil”, para poder rastrear como esses sujeitos estão e são inseridos nas pesquisas.

A adoção dos termos booleanos (aqui empregados como uma estratégia para refinar as buscas e seus resultados) *AND* (*e*) e *OR* (*ou*), nos descritores, possibilitou que o sobrevoo cercasse de maneira adjacente o objeto de investigação. Inicialmente, como já mencionado, foram estabelecidos onze descritores: “conselho de classe”; “conselho de classe” *AND* “ensino médio” *OR* “ensino médio integrado”; “conselho de classe” *AND* “participativo” *AND* “ensino médio ” *OR* “ensino médio integrado”; “conselho de classe” *AND* “ensino médio integrado” *AND* “Educação Profissional”; “conselho de classe” *AND* “Educação Profissional”; “conselho de classe” *AND* “Educação Profissional” *AND* “sujeitos escolares”; “conselho de classe” *AND* “ensino médio” *OR* “ensino médio integrado” *AND* “sujeitos escolares”; “conselho de classe” *AND* “estudantes”; “conselho de classe” *AND* “ensino médio” *OR* “ensino médio integrado” *AND* “estudantes” *OR* “participação estudantil”; “conselho de classe” *AND* “participativo” e “conselho de classe” *AND* “instituto federal”.

O *corpus* da pesquisa considerou as dissertações e teses acessadas via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o recorte temporal compreendido entre os anos de 2008 a 2022. Essa escolha ocorre porque, em 2008, houve a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com atravessamentos que perpassaram pelas Leis nº 9.394/96⁶ e nº

⁵Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições: I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V – Colégio Pedro II.

⁶ Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

11.741/2008⁷, bem como pela Lei nº 11.892/2008⁸. Esse fato denota a necessidade de sobrevoar de maneira mais aproximada a essa institucionalidade que começa a se redefinir/reorganizar em dezembro de 2008.

Ao efetivamente iniciar o sobrevoos, utilizei o primeiro descritor “conselho de classe” e deparei-me com uma infinidade de produções, especificamente, 143, o que tornou o sobrevoos, considerando o período do mestrado, quase que tarefa impossível. Atrelado a isso e rememorando que o propósito da pesquisa não reside em adentrar ao tema “conselho de classe” de maneira generalista, a utilização deste descritor passou a compor os critérios de exclusão.

Os descritores: “conselho de classe” AND “Educação Profissional” AND “sujeitos escolares” e “conselho de classe” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado” AND “sujeitos escolares” não resultaram em contribuições relevantes de pesquisas. No entanto, os mesmos descritores foram propostos, a fim de verificar se o termo “sujeitos escolares” já se apresentava e/ou era adotado nas produções. Devido à intercorrência, esses descritores também passaram a compor os critérios de exclusão.

O descritor “conselho de classe” AND “estudantes” resultou num avolumado de 107 estudos, sendo que também figurou um descritor generalista, pois apresentou resultados considerando todas as etapas da educação básica, o que não reflete a intencionalidade da pesquisa, cujo foco são estudantes do EMI. Por esse motivo, o referido descritor foi agregado aos já mencionados enquanto excluídos.

No Quadro 1, apresento os descritores considerados para a composição do *corpus*, os quais estão identificados por código específico – composto pela letra D seguida de um algarismo que indica a ordem em que foram buscados.

⁷ Lei que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

⁸ Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

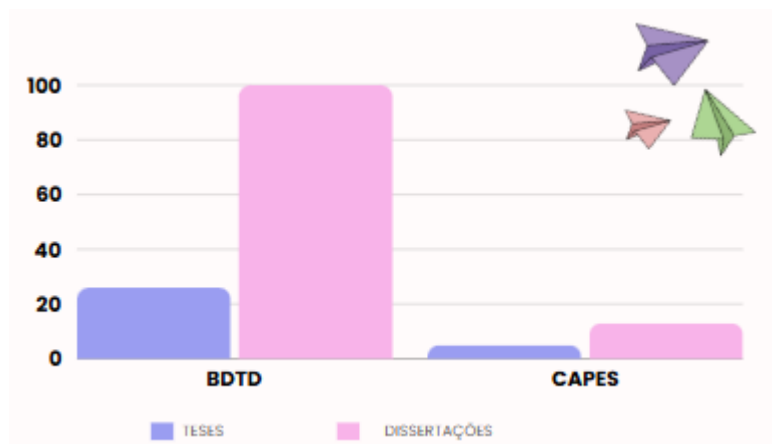
Quadro 1 – Descritores utilizados

Código	Descritor
D1	“conselho de classe” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado”
D2	“conselho de classe” AND “participativo” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado”
D3	“conselho de classe” AND “ensino médio integrado” AND “Educação Profissional”
D4	“conselho de classe” AND “Educação Profissional”
D5	“conselho de classe” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado” AND “estudantes” OR “participação estudantil”
D6	“conselho de classe” AND participativo
D7	“conselho de classe” AND “instituto federal”

Fonte: elaboração minha (2023).

Esse sobrevoo resultou em 26 teses e 100 dissertações no banco de dados BDTD e cinco teses e 13 dissertações no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. No total, foram encontradas 144 pesquisas, das quais, 31 teses e 113 dissertações. O Gráfico 1 ilustra esse panorama geral.

Gráfico 1 – Panorama geral de estudos nas bases de dados



Fonte elaboração minha (2024).

Já o Quadro 2 apresenta o número de pesquisas resultantes em cada descritor.

Quadro 2 – Ocorrências de estudos por descritor

Descritor	BDTD		CAPES	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
(D1) “conselho de classe” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado”	11	5	5	2
(D2) “conselho de classe” AND “participativo” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado”	7	1	1	0
(D3) “conselho de classe” AND “ensino médio integrado” AND “Educação Profissional”	2	0	0	0
(D4) “conselho de classe” AND “Educação Profissional”	4	1	2	2
(D5) “conselho de classe” AND “ensino médio” OR “ensino médio integrado” AND estudantes OR “participação estudantil”	11	5	0	0
(D6) “conselho de classe” AND “participativo”	52	14	3	0
(D7) “conselho de classe” AND “instituto federal”	13	0	2	1
Total geral	100	26	13	5
	144			

Fonte: elaboração minha (2023).

De maneira geral, observei que o descritor D6 (“conselho de classe” AND “participativo”) foi o que trouxe o maior número de produções em ambos os bancos de dados. Já ao observar o descritor D3 (“conselho de classe” AND “ensino médio integrado” AND “Educação Profissional”), não resultou em pesquisas de tese. Ainda, é possível verificar que há preponderância do número de dissertações nas buscas acerca do tema conselho de classe no Ensino Médio (EM).

A organização e a sistematização dos achados, a partir do sobrevoo, foram realizadas por meio da elaboração de uma planilha no Excel, denominada “achados todos”, com a identificação e exploração dos seguintes itens: data da consulta, descritor utilizado, identificação da base de dados, tipo (tese ou dissertação), título, resumo, ano de publicação, autor, palavras-chave, metodologia e instrumentos, referencial teórico, instituição a qual está vinculada a produção e respectivo Programa de Pós-Graduação (PPG) e link de acesso online, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Identificação e exploração dos itens

data	Local da busca/p	Tipo	Descritor (es) utilizados	Título	Palavras-chave	Ano de publicação/d	Autor	Resumo	Instituição de Ensino	Metodologia utilizada	Principais referências	Acesso on-line
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND A gestão d gestão educacional,			2016	Castro	A presente dissertação denominada "A Gestão da Relação Escola-Comunidade", f				http://bibliot
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND A importár Gestão , Escola públ			2010	Xavier	Objetivou-se com esse estudo analisar a importância da gestão participativa para o				http://reposit
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND A Monitori Monitoria, Aprendiz			2011	Morae	Esta pesquisa investigou as Monitorias desenvolvidas no Instituto Federal Catariner				https://tede.u
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND A Monitori Monitoria, Aprendiz			2011	Morae	Esta pesquisa investigou as Monitorias desenvolvidas no Instituto Federal Catariner				https://tede.u
#####		BDTD	Tese "conselho de classe" AND A perspec Educação integral, i			2014	Pachec	O presente estudo, intitulado A perspectiva da Educação integral em uma escola p				https://lume.u
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND Alunos coi Relações interpers			2018	Venânc	s relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos				https://reposit
#####		BDTD	Disse "conselho de classe" AND Alunos coi Relações interpers			2018	Venânc	s relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos				https://reosi

Fonte: elaboração minha (2024).

Considerando o quadro geral de 144 pesquisas, realizei uma segunda etapa, com o intuito de revisitar as buscas, estabelecendo alguns critérios de exclusão, a saber: E1) identificação das pesquisas que apareceram de maneira repetida/duplicada nas bases; e E2) leitura dos resumos.

O critério de exclusão E1 indicou para a incidência de 26 dissertações e sete teses que apareceram de forma repetida, totalizando 33 produções. A dissertação intitulada *Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/ Caicó*, de Bernardino Neto Sena (2018), apareceu 10 vezes nos diferentes descritores. Já a tese com maior recorrência foi: *Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS*, de Luciana Bigolin Zambon (2015), a qual apareceu quatro vezes. Após as exclusões das pesquisas repetidas/duplicadas, foram mantidos 75 estudos.

A Figura 3 ilustra a identificação das pesquisas que apareceram de maneira repetida e suas incidências.

Figura 3 – Identificação das pesquisas repetidas e sua incidência

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
49												
50	BDTD	Dissertação	conselho d	Educação profissional e conselho de classe:	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
51	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
52	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
53	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
54	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
55	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
56	BDTD	Dissertação	*conselho d	Educação profissional e conselho de classe: a ex	Conselho d	2018	Sena, Bern	Historicamente a participação			https://memoria.ifrn.br	
57	Capes	Dissertação	*conselho d	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE C	Conselho d	2018	BERNARDI	Historicamente a participação			https://sucupira.capes	
58	Capes	Dissertação	*conselho d	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE C	Conselho d	2018	BERNARDI	Historicamente a participação			https://sucupira.capes	
59	Capes	Dissertação	*conselho d	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONSELHO DE C	Conselho d	2018	BERNARDI	Historicamente a participação			https://sucupira.capes	
60												
61												
62	BDTD	Dissertação	*conselho d	Elementos constituintes de aprendizagem pa	Gestão esc	2013	Araújo, Mai	Este estudo teve como objetivo			https://repositorio.ufpb	
63	BDTD	Dissertação	*conselho d	Elementos constituintes de aprendizagem para ur	Gestão esc	2013	Araújo, Mai	Este estudo teve como objetivo			https://repositorio.ufpb	
64	BDTD	Dissertação	*conselho d	Elementos constituintes de aprendizagem para ur	Gestão esc	2013	Araújo, Mai	Este estudo teve como objetivo			https://repositorio.ufpb	
65	BDTD	Dissertação	*conselho d	Elementos constituintes de aprendizagem para ur	Gestão esc	2013	Araújo, Mai	Este estudo teve como objetivo			https://repositorio.ufpb	
66												

Fonte: elaboração minha (2023).

Na próxima etapa, utilizei da aplicação de filtros disponíveis no Excel, atentando para a presença do termo “conselho de classe” nos seguintes itens: título, palavras-chave e resumo. Em linhas gerais, ficou evidenciado que 26 pesquisas apresentaram o termo “conselho de classe” no título, 12 constavam com o termo nas palavras-chave e 34 continham o termo no resumo.

Para identificar visualmente os estudos resultantes dos filtros com a presença do termo “conselho de classe”, utilizei a cor azul para destacar as pesquisas com a ocorrência no título; verde para as palavras-chave; e laranja para os resumos. Ainda, foi constatado que dez estudos figuram com a presença do termo “conselho de classe”, aplicados nos três filtros juntos (título, palavras-chave e resumo), conforme Figura 4.

Figura 4 – Aplicação dos filtros em conjunto

data	Local da busca	Tipo	Descritor (es) utilizados	Título	Palavras-chave	Ano de publicação	Autor	Resumo	Instituição de Ensino	Metodologia utilizada/instrumentos	Principais referências
#####	BDTD		Disser "conselho de classe" AND "pa A gestão da rel	gestão educacion:		2016	Castro, M	A presente dissertação denominada "A Ge Pesquisa empirica - estudo de caso			
#####	BDTD		Disser "conselho de classe" AND "pa A importância d	Gestão , Escola p		2010	Xavier, Le	Objetivou-se com esse estudo analisar a i Quantitativa - descritiva / questionário (61 perguntas) / Análise -			
#####	BDTD		Disser conselho de classe AND "ens Avaliação da a	Avaliação da Apre		2020	Krüger, Ke	Os processos avaliativos estão presentes Pesquisa empirica - quali / entrevistas, análise textual e observação			
#####	Capes		Tese "conselho de classe" AND "ent: Conselho de classe : a historica			2012	Leite, Lilian	Esta pesquisa tem como objeto de estudo História do tempo presente			
#####	Capes / BDTD		Disser "conselho de classe" AND "pa CONSELHO DE participação, gest			2010	Camacho, I	A presente pesquisa, de natureza qualitati estudo de caso / entrevistas com pais, alunos, professores e gestore			
#####	BDTD		Disser "conselho de classe" AND "pa Conselho de cl	Conselho de cl		2019	Morais Júnior, Josemar Teixeira de	O estudo Conselho de classe na escola: r Quali - estudo de caso / observação com notas de campo e gravação			
#####	BDTD		Disser "conselho de classe" AND "pa Conselho de cl	Conselho partic		2020	Araújo, Iv	A presente pesquisa investigou a participa Revisão de literatura na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica / e			
#####	BDTD		Disser "conselho de classe" AND "ed Conselho de Cl	Formação Docent		2019	Andrade, Josefa Aparecida Pereira BRANDÃO, Márcia	Pesquisa que teve por objetivo investigar Quali / pesquisa colaborativa / roda de conversa, momento formativo,			

Fonte: elaboração minha (2023).

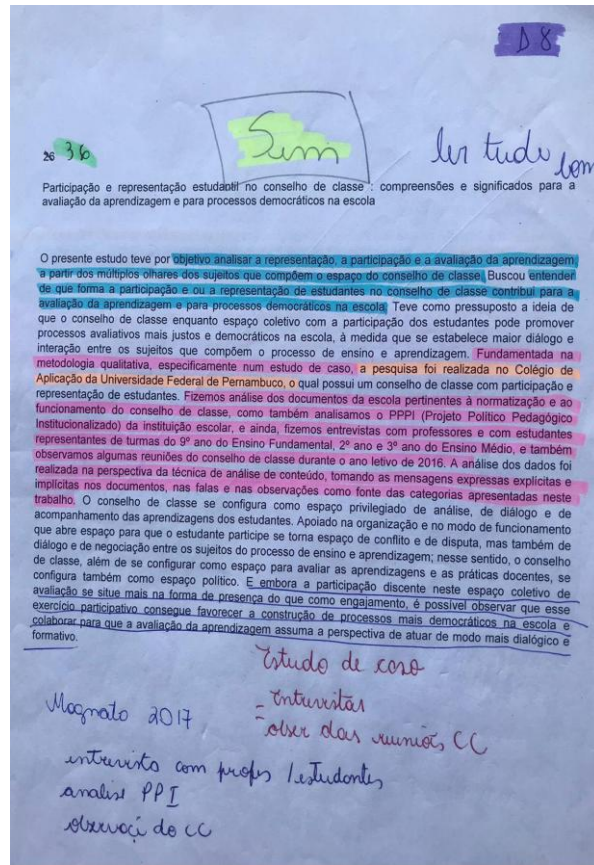
Após a identificação dos estudos que apresentaram o termo “conselho de classe” no título, nas palavras-chave e no resumo, que consistiu na primeira leitura dos resumos, e, de imediato, localizei estudos que não tratavam do objeto 'conselho de classe', ou seja, da observância do espaço como materializador da prática de avaliação ou como *locus* da gestão democrática. Dessa forma, optei por voltar para a análise via resumos, considerando todos os estudos que emergiram após aplicação dos filtros em separado, identificando, assim, elementos importantes e precípuos tais como: objetivos, metodologia, referencial teórico e conclusões.

Destaco, aqui, a dificuldade encontrada muitas vezes em identificar os citados elementos, tendo em vista a diversidade da composição com que os resumos⁹ se apresentam, o que fez com que cada leitura exigisse um sobrevoos específico. A sistemática desta etapa foi realizada de maneira artesanal, que resultou em resumos multicoloridos, onde foram sinalizados elementos importantes para a análise.

Empreendi, ainda, uma segunda leitura. Esta se deu algum tempo depois da primeira, ampliando assim os elementos analisados textualmente o que resultou por fim o escopo em três teses e nove dissertações, totalizando assim 12 estudos. A figura 5 exemplifica a artesanaria realizada:

⁹ Com relação ao resumo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6028), indica que informe finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original (Normas ABNT, c2025). NORMAS ABNT. Normas ABNT 2024: veja um guia com as regras atualizadas. c2025. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/normas-abnt-2024/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Figura 5 – Artesania nos resumos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

As pesquisas excluídas apresentaram enquadramentos distintos ao objeto investigativo em questão, ao que destaco: a) a prática do conselho de classe não figurava na condição de objeto central da pesquisa; b) o conselho de classe enquanto espaço de coleta de dados e inserção do pesquisador; c) *locus* da pesquisa no ensino fundamental; d) análise da docência e formação de professa partir do espaço do conselho de classe.

O Quadro 3 apresenta as dissertações e o Quadro 4 as teses que compõem o estado da arte.

Quadro 3 – Dissertações

Título	Autor	Ano de defesa	Instituição/PPG
D1 - Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática	Martha Janete Vita Camacho	2010	Universidade Metodista de São Paulo (SP) PPG em Educação
D2 - Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente	Joscemar Teixeira de Morais Júnior	2019	Universidade Estadual de Goiás (GO) – PPG em Língua, Literatura e Interculturalidade,
D3 - A participação dos estudantes nos conselhos de classe e as significações de professores e estudantes acerca dessa presença e participação	Ivonete Sampaio Rosa de Araújo	2020	PUC-SP - PPG em Educação: Formação de Formadores
D4 - Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas	Zely Fernanda Lourenço	2019	PUC-SP - PPG em Educação: história, política, sociedade
D5 - Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/ Caicó	Bernardino Galdino de Sena Neto	2018	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN-RN) PPG em Educação Profissional (PPGEP)
D6 - Gestão democrática escolar: conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do Ensino Médio	Deyse Nara Sabel Vieira	2022	Instituto Federal Catarinense (SC) – PPG em Educação
D7 - O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar	Maria Ângela Serafini Vargas	2008	Universidade do Oeste Paulista (SP) – PPG em Educação
D8 - Participação e representação estudantil no conselho de classe: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola	Rubia Cavalcante Vicente Magnata	2017	Universidade Federal Rural de Pernambuco (PE) – PPG em Educação, culturas e identidades
D9 - Participação estudantil na gestão da Educação Profissional técnica de nível médio: estudo no IFAM - Campus Manaus Zona Leste	Martha Lima Reis Víctor	2018	Universidade Federal do Amazonas UFAM (AM) - PPG em Educação

Fonte: elaboração minha (2023) com base em BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2023).

Quadro 4 – Teses

Título	Autor	Defesa	Instituição/PPG
T1 - Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)	Lilian Yanke Leite	2012	Universidade Federal do Paraná-PR PPG em Educação
T2 - Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa-Paraíba	Kátia Valéria Ataíde e Silva	2018	Universidade Federal da Paraíba-PB PPG em Educação
T3 - O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal	Sandra Zita Silva Tiné	2009	Universidade de Brasília-DF PPG em Educação

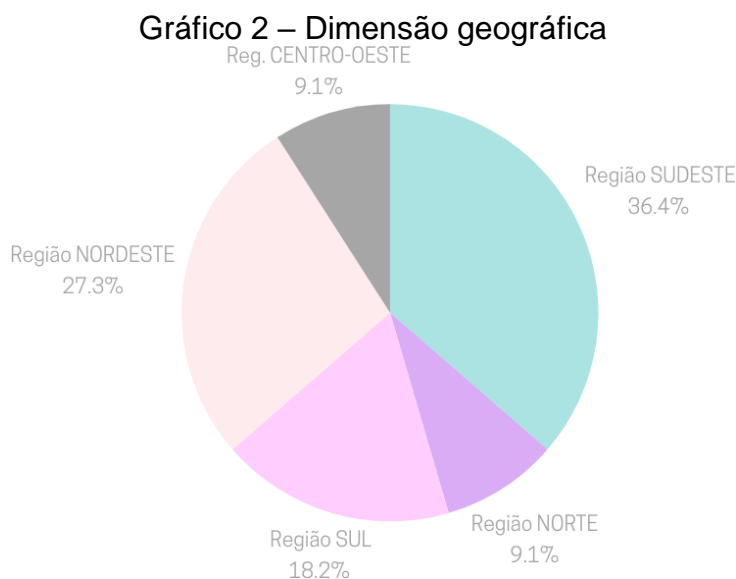
Fonte: elaboração minha (2023) com base em BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2023).

O recorte temporal adotado na busca, de 2013 a 2016, evidencia que não constam produções. Mas, nos anos seguintes – de 2017 a 2020 – é possível observar uma regularidade nas produções, destacando-se quatro investigações nos anos de 2018 e 2019.

Em relação às teses, elas são de 2009, 2012 e 2018; já as dissertações de 2008, 2009, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2022.

No tocante à localização geográfica, nota-se que todas as regiões do Brasil estão retratadas nas produções, com destaque para as regiões Sudeste e Nordeste, que figuram com maior número de trabalhos: quatro e três, respectivamente. Percebo, a partir desse indicativo, uma importante contextualização que anuncia a presença de estudos acerca do conselho de classe na região Sul.

O Gráfico 2 apresenta a dimensão geográfica dos estudos.



Fonte: elaboração minha (2024).

Outro ponto de meu interesse foi o de identificar quais instituições de ensino têm contribuído para a construção de conhecimento envolvendo pesquisas com o tema conselho de classe, classificando-as entre públicas e privadas. Quanto às instituições públicas, as universidades federais produziram cinco estudos; os Institutos Federais (IFs), dois; e as universidades estaduais, um. Nas instituições privadas, foram produzidos quatro estudos.

A metodologia da maioria das pesquisas indica uma abordagem qualitativa. A preponderância de pesquisas em educação, predominantemente qualitativas, baseia-se na compreensão como princípio do conhecimento, levando em conta o caráter subjetivo dos sujeitos, a partir da realidade e dos significados a ela atribuídos. Sobre isso, Gatti (2007, p. 14) afirma que:

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

Esclarecido isso, parto, agora, para as considerações relativas à síntese preliminar das investigações que compuseram o referido estado da arte.

A tese *Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)*, de Leite (2012), discute os significados do conselho de classe numa perspectiva histórica, valendo-se de análise de registros dos conselhos, bem como da análise das formas de apropriação dos preceitos legais com seus usos no cotidiano. A pesquisa denomina-se “história do tempo presente”, a partir da problematização dos significados oficiais e das diferentes formas de sua (re)apropriação pelos sujeitos escolares. Como resultado, o estudo defende que as estratégias empregadas para a implantação e implementação de reformas educacionais têm o poder de atuar sobre o cotidiano dos sujeitos escolares, modificar suas rotinas e, conseqüentemente, a cultura escolar.

A tese *Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa-Paraíba*, de Silva (2018), a autora analisou como ocorre o processo de gestão democrática em duas escolas na rede pública municipal de João Pessoa, na Paraíba. A coleta de dados envolveu pesquisa documental e bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas. Destaca-se a presença dos estudantes dentre os sujeitos partícipes da pesquisa. Os achados mostram que a maioria dos entrevistados tem compreensão acerca da gestão democrática, reconhecendo os mecanismos de participação, dentre eles, o conselho de classe. No entanto, a autora afirma que: “O conselho de classe é realizado excluindo os estudantes” (Silva, 2018, p. 12).

Já a tese *O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal*, de Tiné (2009), valeu-se de um estudo de caso do tipo etnográfico que utilizou análise de documentos, observação em sala de aula, considerando as práticas avaliativas tradicionais, as propostas inovadoras e a cultura escolar em geral. A pesquisa evidenciou que os documentos da escola apresentaram equívocos na compreensão da avaliação formativa, no entanto, as instâncias coletivas observadas, incluindo o conselho de classe, contribuem para a construção de um processo avaliativo significativo.

O estudo intitulado *Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática*, de Camacho (2010), a autora analisa as políticas educacionais ligadas à democratização da gestão escolar e demais processos escolares ligados à avaliação, mostrando o espaço do conselho de classe a partir da visão dos pais, alunos, professores e gestores. A autora diz que “não podemos desprezar a participação do aluno no Conselho de Classe, porque ele contribuirá muito para diagnosticar falhas no processo, pois só ele tem a informação da aprendizagem interior, despertando nele a responsabilidade para aprender” (Camacho, 2010, p. 108).

A tese *Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente*, Morais Júnior (2019) aborda as relações hierárquicas entre docentes, em que alguns estão autorizados a falar e outros silenciados. Conforme o autor, “na prática, em nenhuma reunião houve a presença de pais, nem dos discentes. Esse fato contraria a essência coletiva dos conselhos, excluindo alguns sujeitos das decisões políticas e pedagógicas” (Morais Júnior, 2019, p. 76). Observa-se, ainda, que os estudantes não compuseram o *corpus* da pesquisa. O autor embasa sua pesquisa nos pressupostos de Foucault, para falar das relações de poder que permearam a pesquisa.

A pesquisa intitulada *A participação dos estudantes nos conselhos de classe e as significações de professores e estudantes acerca dessa presença e participação*, de Araújo (2020), a participação dos estudantes nos conselhos de classe, bem como as significações de professores e estudantes acerca dessa presença foram o foco da pesquisa. Por meio de análise das falas (significações) dos participantes, Araújo (2020, p. 78) alega que “alunos e professores reconhecem a importância deste espaço de discussão e formação para ambos e especialmente como um lugar de que o aluno tenha voz, vez e expresse suas opiniões”.

Com base na análise documental do registro das atas, a dissertação registrada sob o título *Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas*, de autoria de Lourenço (2019), afirma que:

A participação dos alunos, relacionada à possibilidade de exprimir sua opinião, é registrada apenas no item intitulado – o aluno representante da turma, com a contribuição dos colegas presentes, relata os pontos facilitadores e dificultadores de aprendizagem com sugestões de melhorias (Lourenço, 2019, p. 83).

Na dissertação intitulada *Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó*, Bernardino Galdino de Sena Neto (2018) pesquisa o conselho de classe da Educação Profissional, a fim de buscar apreender como se efetiva a gestão democrática no IFRN/Caicó. A pesquisa está centrada na observância específica a partir da experiência no curso de Informática de Ensino Médio Integrado (IFRN). De acordo com o autor,

embora aponte fragilidades [...], os resultados apontam para um conselho de classe vivo no IFRN/Caicó, que tem na institucionalização da sua prática um diferencial mediado pela participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem, típicos dos conselhos de classe (Sena, 2018, p. 119).

O estudo *Gestão democrática escolar: conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do Ensino Médio*, de Deyse Nara Sabel Vieira (2022), apresenta o conselho de classe participativo como objeto central e traz a seguinte indagação: “em que medida o conselho de classe participativo, na perspectiva da gestão democrática, contribui com os processos formativos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Gaspar – SC?” (Vieira, 2022, p. 20). Os dados resultantes do questionário aplicado a 50 estudantes egressos foram analisados a partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético. Conforme os resultantes dos dados empíricos,

os estudantes consideram sua participação mais efetiva na primeira etapa do Conselho de Classe Participativo, o Pré-conselho, e que esta corrobora com um ensino-aprendizagem de qualidade e formação crítica. Contudo, entendem que o conselho de classe, por si só, não garante uma participação ativa e efetivamente

democrática no contexto escolar, pois ainda é limitado por sua premissa institucionalizada e burocrática (Vieira, 2022, p. 5).

Vargas (2008), na pesquisa intitulada *O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar*, pesquisou sobre o “conselho de classe: a participação da comunidade escolar”. A autora, a partir de um estudo de caso numa escola pública de educação básica de Maringá, buscou responder à seguinte pergunta: “é possível desenvolver uma gestão democrática participativa na escola pública de Educação Básica?” (Vargas, 2008, p. 6). Na pesquisa, Vargas (2008) alude ao espaço do conselho de classe enquanto recorte para a efetivação de uma gestão democrática e conclui que há possibilidade de se construir uma escola mais democrática com o comprometimento de toda a equipe e da comunidade.

A dissertação *Participação e representação estudantil no conselho de classe: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola*, de Magnata (2017), buscou compreender de que forma a participação e/ou a representação de estudantes no conselho de classe contribui para a avaliação da aprendizagem e para os processos democráticos na escola. A autora utilizou o estudo de caso, centrado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, que possui um conselho de classe com participação e representação de estudantes. Além disso, empregou a análise de conteúdo, “tomando as mensagens expressas explícitas e implícitas nos documentos, nas falas e nas observações”. Como premissa final do estudo, tem-se que

[...] embora a participação discente neste espaço coletivo de avaliação se situe mais na forma da presença do que como engajamento, é possível observar que esse exercício participativo consegue favorecer a construção de processos mais democráticos na escola e colaborar para que a avaliação da aprendizagem assuma a perspectiva de atuar de modo mais dialógico e formativo (Magnata, 2017, p. 9).

Na pesquisa de Victor (2019), intitulada *Participação estudantil na gestão da Educação Profissional técnica de nível médio: estudo no IFAM - Campus Manaus Zona Leste*, a autora explanou os

processos de participação dos estudantes no âmbito da Educação Profissional técnica de nível médio, oferecida na forma integrada, em suas relações com o princípio da gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste, apontando mecanismos e espaços existentes e as (im)possibilidades encontradas que desafiam essa participação (Victor, 2019, p. 85)

O levantamento documental realizado constatou que a participação estudantil é garantida nos referidos documentos (institucionais) como um direito do corpo discente. Já as entrevistas aduziram alguns entraves no que diz respeito à participação estudantil, o que revelou o funcionamento de um único colegiado com assento garantido a estudantes do ensino técnico integrado, o conselho de classe. Outro fator relatado diz respeito à necessidade de uma participação de maneira mais ampla, “do início ao fim, com possibilidade de atuação efetiva” (Victor, 2019, p. 86). O estudo ainda aborda a necessidade de todos os colegiados abrirem-se para a participação dos estudantes do técnico integrado, bem como a observância de que todos os colegiados previstos sejam postos em funcionamento, expandindo assim a participação estudantil.

A leitura dos estudos que compuseram o sobrevoo resultou na proposição de três categorias para adentrar na pesquisa que me propus a desenvolver: “cultura e cotidiano escolar”; “gestão democrática e participação”; e “representação estudantil”. No tocante à categoria “cultura e cotidiano escolar”, observou-se que as pesquisas¹⁰ empreendem a análise do conselho de classe enquanto artefato da cultura escolar e dos fazeres ordinários da escola.

Na categoria “gestão democrática” nota-se que as pesquisas¹¹, em sua maioria, foram realizadas em instituições públicas de ensino, destacando o conselho de classe como um dos dispositivos concernentes à democratização da gestão escolar participativa. Vale mencionar que os princípios da gestão democrática – a participação, a descentralização e a autonomia – compõem o arcabouço teórico das pesquisas, delineando as ênfases delas.

¹⁰As pesquisas que compõem essa categoria são: Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990) e O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal.

¹¹As seguintes investigações compõem essa categoria: Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa-Paraíba, Conselho de classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática, Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/ Caicó e O conselho de classe: a participação da comunidade escolar.

A terceira categoria, a saber, “participação e representação estudantil” é composta pelas pesquisas conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Estudos categoria participação e representação estudantil

<i>Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente</i>
<i>Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas</i>
<i>A participação dos estudantes nos conselhos de classe e as significações de professores e estudantes acerca dessa presença e participação</i>
<i>Gestão democrática escolar: conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do Ensino Médio</i>
<i>Participação e representação estudantil no conselho de classe: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola.</i>

Fonte: elaboração minha (2025).

Essa categoria evidenciou pesquisas cujo objeto de estudo é o conselho de classe participativo. A análise que decorre dos estudos mostra o reconhecimento do conselho de classe como um espaço que contribui para o processo formativo permanente de estudantes e professores. As pesquisas indicaram que, no que se refere à dimensão participativa dos estudantes no conselho de classe, esta é limitada e ocorre na forma de presença mais do que de engajamento. Além disso, a possibilidade de participação estudantil no conselho de classe contribui para que a avaliação seja considerada a partir das concepções dialógica e formativa.

Ter realizado o estado da arte, evidenciou que a ênfase no tripé “conselho de classe”, “estudantes” e “dimensão participativa” apareceu pouco explícita nas pesquisas, ignorando também a perspectiva da indissociabilidade como artefato mobilizador de pesquisa. Assim sendo, as possibilidades de exploração da prática avaliativa do conselho de classe e a apreensão dos sentidos que dele emergem também suscitam um espaço de maior destaque nas pesquisas. Um espaço em que os dizeres, sentires e pensares dos estudantes estejam em foco e suas reverberações configurem potencialidade empírica.

Também identifiquei que não há, no escopo, nenhuma produção acerca do tema ou que tenha como *locus* geográfico o estado do Rio Grande do Sul (RS), local onde desenvolvo esta pesquisa, o que evidencia a necessidade de ampliarmos as discussões

sobre o conselho de classe e sua dimensão participativa aqui no estado. Outro fator que me chamou a atenção foi com relação à presença de estudos nos IFs, pois somente dois fazem parte do escopo, o que também sinalizou a necessidade de mais pesquisas envolvendo essa instituição.

Tendo em vista os elementos acima destacados, bem como as apreensões de uma profissional pedagoga que há algum tempo reflete sozinha sobre que sentidos emergem da prática avaliativa democrática e efetivamente participativa, o estudo que ora proponho encontra um solo fértil e tem potencial para trazer contribuições para o campo da educação, como também para a amplificação das discussões institucionais no campo pedagógico.

Feito isso, a seguir, abordo o delineamento do percurso investigativo, que está alicerçado num estudo de caso.

3 DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO

O percurso investigativo foi gestado e delineado atento à premissa de que “pesquisa só se aprende fazendo” (Gatti, 2007, p. 65). Dessa maneira, provocada pelas palavras de Pais (2003), enveredei-me pelos entretens e pelas sombras, assumindo-me uma pesquisadora “viajante”, lançando-me à exploração e aos imprevistos despida de certezas, de convicções prévias e de roteiros pré-estabelecidos para um passear desprezioso e, ao mesmo tempo, atento ao que se insinua, mas não se deixa ver.

Enquanto “passeante ociosa” e viajante encharcada de curiosidade, fui delineando um percurso investigativo com assente na dimensão qualitativa que, de acordo com André (2013, p. 96), está fundamentada

[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Sob esse viés, a pesquisa qualitativa dá ênfase à subjetividade dos sujeitos, o que pensam e sentem, considerando as diferentes vivências e proporcionando como que uma escavação, um adentrar nos sentidos anunciados, compartilhados e não ditos no processo investigativo. Essa ótica é dinâmica e se desenha num modo de conduzir a investigação de maneira versátil, com espaço imprescindível de interpretação e participação no ensejo de acercar o pesquisador dos sujeitos empíricos.

O sentido exploratório também foi vivenciado como um dos primeiros mover-se na investigação, para conhecer, (re)conhecer e tecer o percurso. Nesse sentido, Streck (2006, p. 259) diz que “a pesquisa é, [...] um ato e uma forma de pronunciar o mundo”.

A curiosidade que me move está alocada em uma prática avaliativa do cotidiano escolar, o conselho de classe, e faz deste a fonte e o enigma de pesquisa. O cotidiano referido é aquele que lança olhar ao presente e suas interfaces e cujos preceitos “colocam o pesquisador em rotas de encontro com enigmas à espera da decifração” (Stecanela, 2012, p. 24).

Desse modo, a pesquisa *com e sobre* o cotidiano escolar assume papel prevaiente nos estudos da educação e ciências humanas, o que denota o

[...] interesse crescente dos pesquisadores pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais do ambiente [...], e todo sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam na penumbra, em um cotidiano tão carregado de contradições (Duran, 2009, p. 32).

Logo, pesquisar o cotidiano escolar exige uma postura investigativa que evoque o sentido dialógico, dos conhecimentos tácitos do pesquisador, a observação e, “principalmente, [...] as palavras, sendo elas originárias dos interlocutores empíricos e/ou da descrição densa do pesquisador sobre seu campo de pesquisa, considerando também as palavras dos interlocutores teóricos” (Stecanela, 2012, p. 25).

Essa ótica congrega os conhecimentos tácitos do pesquisador, os interlocutores empíricos e teóricos e convida a observar a partir de lentes progressivas que possibilitam exercitar o ver sem perder de vista o foco, mas aproximando-se e distanciando-se desse enquanto exercício básico da investigação.

As lentes pelas quais me desafiei a olhar consideraram o percurso investigativo como um processo vivo e que se delineia apoiado na “maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 2007, p. 43). Nessa rota e exercitando o ver as coisas do mundo da pesquisa, escolhi compor uma investigação alicerçada num estudo de caso que, em linhas gerais, objetiva “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (André 2013, p. 96).

A adoção do estudo de caso foi uma das primeiras certezas que experienciei como pesquisadora. Melhor dizendo, desde o início tive a convicção que queria fazer um estudo do conselho de classe voltando-me para o espaço onde desempenho minhas atividades profissionais. Interessava-me a possibilidade de um estudo que explorasse esse contexto específico, real, buscando “captar/apreender os sentidos” para dimensionar os significados com base na vivência e nas reflexões dos jovens estudantes do EMI. Outro fator que me encantou foi a possibilidade de “reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 2013, p. 97) no que diz respeito à prática avaliativa.

Com base na literatura, organizei o estudo de caso a partir de três etapas: a exploratória; a construção dos dados; e análise sistemática. De acordo com André (2013), a etapa exploratória caracteriza-se pela imersão na problemática com vistas a “definir o caso”, realizar as primeiras incursões “para a entrada em campo”, estabelecer quem serão os sujeitos partícipes e compor o rol de “procedimentos e instrumentos” para a construção dos dados.

Desse modo, o *locus* do estudo de caso está centrado no Campus BG, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), uma instituição de ensino pública e gratuita, que está localizada na área central de Bento Gonçalves (RS). Atualmente, possui 1.553¹² alunos matriculados, sendo 523¹³ matriculados no EMI.

O campus oferece uma ampla gama de cursos, sendo: cinco cursos técnicos (integrados ao Ensino Médio); um curso técnico (subsequente ao Ensino Médio); cinco cursos superiores de tecnologias; quatro cursos superiores de licenciatura; um curso superior de bacharelado; dois programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* – especialização e um curso Pós-Graduação *Stricto Sensu* – mestrado. O Campus BG destaca-se pela perspectiva da verticalização do ensino que oportuniza que os estudantes “realizem seus estudos, progredindo na área de formação inicial na mesma instituição, permitindo, dessa forma, a construção e reconstrução contínua de saberes” (IFRS, 2024a, p. 14).

Rememorando o objetivo desta pesquisa, que visou a compreender como os estudantes (EMI) vivenciam e que sentidos atribuem a sua participação no conselho de classe, e considerando os contributos de Gatti (2005), que enfatiza que é necessário que os sujeitos empíricos tenham vivência prévia com o tema a ser debatido, ensejando que a sua participação traga à tona a referência de sua “vivência cotidiana”, compuseram o *corpus* empírico da pesquisa jovens estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (1º ao 3º anos), jovens com idade entre 15 e 19 anos, que desempenharam (2022 e 2023) ou desempenham (2024) o papel de representante e/ou vice-representante de turma no Campus BG.

¹² Número de estudantes matriculados, tendo como base o mês de setembro de 2024. Informação disponibilizada pela Coordenadoria Pedagógica.

¹³ Número de estudantes matriculados, considerando o mês de março de 2024. Informação disponibilizada pela Coordenadoria de Registros Acadêmicos.

Definidos os sujeitos empíricos, utilizei a busca bibliográfica e, posteriormente, a análise documental, a fim de (re)compôr uma perspectiva histórica acerca da legislação educacional brasileira, bem como dos documentos institucionais¹⁴ norteadores, pautados no atributo exploratório do conselho de classe, enquanto elemento constitutivo da prática avaliativa cotidiana da escola, movimentando-me, assim, a partir do que Streck (2006) chamou de “fissuras e saliências” frente ao objeto de investigação.

No que concerne à análise documental, foram explorados os documentos “institucionais norteadores”, os documentos de registros de conselho de classe (atas e fichas), e-mails e documentos orientativos, com objetivo de rastrear os marcos históricos e pedagógicos que bosquejam acerca da prática avaliativa no Campus BG e no âmbito do IFRS. Esse bosquejo proporcionou uma imersão entre caixas de “arquivo morto”, pastas e papéis que guardam a memória pedagógica. A imersão documental (necessária) esteve ancorada nas contribuições de Bacellar (2006, p. 63), que argumenta que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”. Logo, a análise documental não pode se dar de forma ingênua e simplista; ao contrário, precisa tecer um olhar criterioso e contextualizado acerca dos documentos oportunizando um descortinar legítimo.

A construção dos dados empíricos iniciou após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), em julho de 2024, e foi composta pelos seguintes instrumentos: entrevista coletiva, questionário online e grupo focal; esses instrumentos não são compreendidos como ferramentas limitantes do processo investigativo, mas, sim, como procedimentos que propiciam que eu seja pesquisadora, autora e compositora da sinfonia que compõe este estudo (Stecanela, 2009). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo parecer nº 6.912.049 de 26 de junho de 2024.

No mês de março (2024), foi realizado o pré-teste de dois instrumentos, com a finalidade de aprimorar a versão preliminar, dimensionar a pertinência e adequação linguística, a saber, do questionário online e do grupo focal. Participaram cinco

¹⁴Fazem parte dos documentos institucionais norteadores: Projeto Pedagógico Institucional, documentos orientadores, instruções normativas, organização didática, resoluções, normas operacionais e atas.

estudantes egressos do EMI (que já haviam sido representantes e/ou vice-representantes de turma) do Campus BG.

Quanto ao questionário online, além da estrutura com três seções – logo mais explicitadas – os estudantes, ao final, foram indagados com relação à linguagem e termos utilizados no sentido de sua clareza e adequação ao público jovem estudantil; já a vivência do grupo focal resultou num momento dialógico, por vezes emocionantes entre os participantes, tendo sido uma vivência significativa e que corroborou para que percebesse sua indispensabilidade. Ao final da vivência, o grupo também foi convidado a propor sugestões para qualificação do referido instrumento.

Após a aprovação do projeto e pré-testagem dos instrumentos, o próximo passo foi pensar a sistemática para divulgar a pesquisa aos estudantes. Para isso, foi realizada uma reunião, em julho de 2024¹⁵, com a diretora de ensino e coordenador de ensino médio e educação profissional, na qual foram apresentados os ensejos da pesquisa, os instrumentos escolhidos para a construção dos dados¹⁶ e o parecer consubstanciado do CEP/UCS.

Os gestores acolheram a pesquisa com muito entusiasmo, registrando, inclusive, a relevância e importância da pesquisa institucionalmente. Na ocasião, foi acordado que a pesquisa seria divulgada por meio da diretoria de ensino, através de e-mail e pelo grupo de WhatsApp dos representantes e vice-representantes de turma. Os gestores também enfatizaram a importância de um momento de diálogo com os representantes e vice-representantes de turma para apresentar a pesquisa, além de estabelecerem um cronograma para a divulgação nas salas de aula.

O momento de diálogo com os representantes e vice-representantes de turma foi denominado de “Novas andarilhagens”, tendo sido realizado em 11 de julho de 2024, nas dependências do Campus. Foi um encontro tranquilo, com a participação de 10

¹⁵Além da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UCS, outra condição para que a pesquisa se efetivasse era ter ocorrido a participação dos jovens estudantes nos conselhos de classe (1º trimestre). Desse modo, como houve a alteração do calendário acadêmico em virtude do estado de emergência causado pelas enchentes no Rio Grande do Sul (RS), ocorridas em maio de 2024, e também pelo movimento grevista no *Campus*, os conselhos de classe antes agendados para ocorrer em maio foram realizados de 24 a 28 de junho. Fator esse que impactou na pesquisa e nos seus tempos.

¹⁶Dadas as características da pesquisa adoto o termo construção de dados, pois entendo que essa é a forma mais assertiva de referir e assim tomar os instrumentos de fato como potencializadores de uma feitura que evidencia mais que a recolha de informações.

estudantes representantes de turma e vice-representantes e o coordenador de ensino médio e educação profissional. O encontro iniciou com a apresentação da pesquisadora ao grupo, seguido de relato breve acerca da pesquisa, seus objetivos e seguido da leitura da carta pedagógica “Novas andarilhagens” (apêndice A)¹⁷ como sensibilização inicial, com o intuito de aproximar os possíveis interlocutores empíricos do objeto de pesquisa e ampliar os ecos que dela emergirão.

Na oportunidade, também foram abordados os aspectos éticos da pesquisa e as questões de sigilo e confidencialidade, bem como foi aberto um espaço para esclarecer dúvidas, seguido de um convite à participação voluntária como sujeitos empíricos no grupo focal. Ao final do encontro, ficou acordado que a primeira sessão do grupo focal seria realizada no dia 17 de julho de 2024¹⁸, último dia letivo do semestre, nas dependências do Campus BG. Após isso, foi realizada a entrega dos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) e consentimento livre e esclarecido (TCLE) e informado aos participantes que, no decorrer da pesquisa, poderiam não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, sem que isso lhes acarretasse qualquer consequência. Na sequência, a pesquisa também foi divulgada em algumas salas de aula a partir de uma breve fala minha, seguida de convite à participação voluntária na construção dos dados, especificamente no questionário online. Ao realizar minha fala, fui acompanhada pelo coordenador de ensino médio e educação profissional.

A pesquisa em tela observou os princípios da ética na pesquisa com seres humanos e a exigência de “respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas” (BRASIL, 2012, p. 1). Sob esse viés, entendo a ética no seu sentido menos moralista e como um campo filosófico que confere relevância aos princípios que orientam nossas ações. Segundo Freire (1996, p. 17), “não podemos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

¹⁷ A carta pedagógica foi escrita em setembro de 2023 e endereçada aos estudantes do EMI do Campus Bento Gonçalves.

¹⁸ Em virtude da paralisação das aulas no mês de maio, por ocasião do estado de emergência causado pelas enchentes no Rio Grande do Sul (RS) e também pelo movimento grevista no *Campus*, as atividades letivas de maneira geral cessaram em 17 de julho e retornaram em 19 de agosto (2º semestre).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, observou os preceitos do sigilo e imparcialidade, preservando o anonimato dos estudantes do Campus BG. Ademais, buscou-se minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Com relação ao anonimato, foi produzido um codinome¹⁹ para cada sujeito empírico de maneira a ocultar suas identidades. Os codinomes foram compostos pela letra E seguida de algarismo numérico (um para cada estudante), ex: E51.

Os dados construídos no âmbito da pesquisa foram utilizados única e exclusivamente para a execução do estudo, para publicações científicas e para a elaboração de material didático relacionado ao objeto em questão. Os sujeitos empíricos tiveram a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos. O material construído ficará sob minha responsabilidade. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em meu poder por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Quanto aos riscos relacionados à participação no grupo focal, são: possibilidade de constrangimento e desconforto durante as gravações de áudio embaraço ao interagir com estranhos e medo de eventuais repercussões; cansaço ou aborrecimento ao responder as problematizações; vergonha na exposição de ideias; medo; quebra de sigilo (mesmo que involuntária e não intencional).

Com relação ao questionário online, os riscos são quanto às limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Destaco, ainda, que os participantes foram informados que, no decorrer da pesquisa, poderiam não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, sem que isso lhes acarretasse qualquer consequência.

Passo, agora, a apresentar os instrumentos utilizados para a construção dos dados, e as motivações para sua escolha, bem como algumas informações iniciais o detalhamento será anunciado no capítulo cinco.

O artefato instrumental que deu início ao diálogo com os interlocutores empíricos foi o questionário online (Apêndice G) o qual teve como objetivo captar as primeiras percepções e sentidos que os estudantes têm ou atribuem ao conselho de classe. Por

¹⁹ Os codinomes serão apresentados no capítulo cinco.

essa razão, o questionário foi disponibilizado a todos os estudantes do EMI. O referido instrumento foi enviado por e-mail pela Diretoria de Ensino do Campus BG, além de ter sido compartilhado por meio de um link específico.

O questionário foi elaborado no *Google Forms*, em consonância com o ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe das orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O questionário foi elaborado a partir de três seções: i) apresentação e contextualização acerca da pesquisa, que, de acordo com Vieira (2009, p. 26), “todo questionário deve ser precedido por uma apresentação que dará ao respondente uma primeira impressão sobre seu trabalho”. Nessa seção o estudante deveria também concordar com o termo TCLE e/ou TALE, que constava no corpo do formulário, e, caso fosse menor de idade, indicar contato (e-mail ou *WhatsApp*) para envio do TCLE aos pais e/ou responsáveis; e ii) questões específicas acerca do tema conselho de classe e a participação estudantil. Na sessão III, os estudantes foram motivados a refletir sobre a sua participação no processo pedagógico que envolve o desde o pré-conselho, o conselho de classe em si, os *feedbacks* recebidos no âmbito da turma e pessoal e os desdobramentos que deles decorrem.

No total foram propostas 16 questões que abordam o tema relacionado ao conselho de classe e à dimensão participativa, de modo direto/explicito e indireto. As questões também refletem minhas curiosidades pessoais como pesquisadora do tema.

As indagações geraram respostas tanto fechadas quanto abertas. Algumas das indagações fechadas provocaram posteriormente os estudantes a dissertar acerca da sua resposta caso ela fosse indicada como assertiva (sim). Isso permitiu expandir a conversa acerca da temática a partir do sentimento, conhecimento e opinião que foi se desenhando em palavras. As questões privilegiaram a manifestação da experiência pessoal de cada estudante, bem como o conhecimento sobre o processo pedagógico do conselho de classe, tendo espaço para manifestação de sentimentos, opiniões e interpretação. O tempo estimado para responder ao questionário foi de 10 a 15 minutos. A adoção do questionário online possibilitou que os sujeitos empíricos escolhessem o momento mais conveniente para registrar sua participação.

O questionário recebeu 52 participações no período de 15 de julho a 14 de setembro de 2024. No entanto, para compor o *corpus* empírico, foram consideradas 30

participações, tendo em vista que 22 estudantes não realizaram a devolutiva dos termos (TCLE), motivo pelo qual as respostas deles foram excluídas do *corpus*, de maneira a respeitarmos sua posição frente à pesquisa. Esse fato trouxe um certo grau de surpresa e curiosidade sobre as motivações que levaram os estudantes a não realizar a entrega do TCLE, o que, no entanto, não será possível investigar dentro dos limites desta pesquisa.

Com relação à entrevista coletiva, inicialmente, não estava compreendida como instrumento a ser utilizado, todavia, a tentativa de realizar uma sessão de grupo focal resultou na baixa participação dos estudantes, motivo pelo qual foi realizada a entrevista coletiva, tendo as problematizações do grupo focal como norte para isso.

A entrevista coletiva foi realizada no dia 17 de julho de 2024, a partir das 13h, na sala de áudios visuais 01, no Campus BG. Estiveram presentes a pesquisadora, a observadora JPP²⁰ e 03 estudantes do EMI oriundos de cursos diferentes.

A entrevista coletiva teve duração de uma hora e 39 minutos. Foi gravada no celular da pesquisadora e, posteriormente, transcrita com auxílio do *software* pago “Transkriptor”. A transcrição resultou em 36 páginas, considerando folha A4, fonte Arial 12, espaçamento 1,5. A adoção do *software* Transkriptor otimizou o tempo necessário para a transcrição geral, no entanto, após a transcrição gerada, foi realizada a revisão cuidadosa e minuciosa apoiada na escuta atenta do áudio e na observância das anotações da ficha de acompanhamento da entrevista coletiva para demarcar as falas, as pontuações, as ênfases e, assim, manter a fidedignidade do momento.

O terceiro instrumento adotado foi o grupo focal. A compreensão acerca do grupo focal está apoiada nos pressupostos versados por Gatti (2005). Sob esse viés, o grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9).

Vale destacar que seu formato interativo, no qual a construção dos dados empíricos se estabelece a partir da dialogicidade e reflexão dos sujeitos em interlocução,

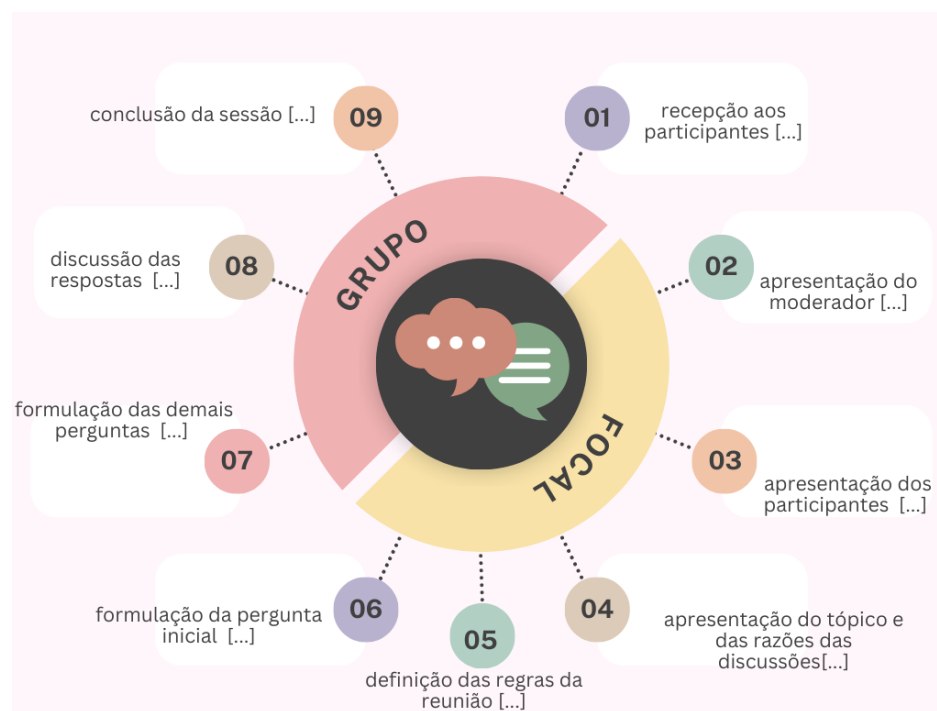
²⁰Adota-se o codinome JPP para se referir à servidora do Campus Bento Gonçalves, que atua no cargo de técnica em assuntos educacionais. É mestra em Ensino.

proporcionando, ainda, a apreensão de “ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (Gatti, 2005, p. 11).

Além disso, segundo Gil (2021, p. 117), “o grupo focal não busca consenso, mas encoraja a expressão de respostas que possibilitam uma melhor compreensão das atitudes, comportamentos, opiniões e percepções dos participantes”.

A realização do grupo focal ocorreu a partir da realização de “sessão”, que considerou os objetivos da pesquisa e a particularidade dos participantes “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também, em como elas pensam e por que pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p. 9). A sessão foi apoiada nas etapas referidas por Gil (2021), conforme Figura 6 e cujo roteiro está disposto no Apêndice F.

Figura 6 – Etapas do grupo focal



Fonte: elaboração minha (2025) com base em Gil (2021, p. 122).

O grupo focal foi composto pelos estudantes representante e vice-representantes de turma de 1º, 2º e 3º anos que participam e/ou participaram dos conselhos de classe nos anos de 2022, 2023 e 2024, de modo a conferir enriquecimento à medida que possibilita que cada sujeito participe, tendo em conta seu percurso na instituição, suas

diversas visões e perspectivas dentro do seu itinerário formativo. A sessão foi realizada com o objetivo de

compreender práticas cotidianas, ações e reações [...] comportamentos, atitudes, [...] para o conhecimento das representações, percepções [...] linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

O grupo focal foi realizado no dia 4 de setembro de 2024, a partir das 13h, na sala do PARFOR do Campus BG. Estiveram presentes a pesquisadora, a observadora JPP e oito estudantes.

O grupo focal teve duração de uma hora e 57 minutos. Foi gravado no celular particular da pesquisadora e transcrito logo após a realização da sessão, em folha A4, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 cm, totalizando 56 páginas. A transcrição também foi realizada utilizando a ferramenta “Transkriptor”, seguida da realização de uma revisão cuidadosa e minuciosa, apoiada na escuta atenta do áudio e na observância das anotações da ficha de acompanhamento do grupo focal para demarcar as falas, as pontuações, as ênfases e assim manter a fidedignidade do momento.

O *corpus* da pesquisa resultou em um banco de dados empíricos próximo de 100 páginas transcritas em folha A4, fonte Arial 12, espaçamento 1,5 e 28 páginas de marcações de falas e observações (uma espécie de diário de campo na forma de tabela), a partir das entrevistas coletivas e do grupo focal, o que perfaz três horas e quarenta minutos de gravação em áudio, além de 26 páginas resultantes das contribuições recebidas no questionário online.

A construção dos dados empíricos suscitou uma postura de escuta que, segundo Stecanela (2010, p. 128), “convoca os demais sentidos para perceber os gestos, os silêncios, as pausas, as emoções dos seus interlocutores” e buscou captar a instantaneidade e teve a pretensa de decifrar enigmas que se insinuam (Pais 2003).

O constructo empírico, fruto da interlocução dialógica com os jovens estudantes, foi analisado à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2011), numa dinâmica que se funda entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, buscando, dessa maneira, a compreensão e exploração do objeto de estudo.

Segundo os autores, a ATD compreende as seguintes etapas: i) desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização; ii) estabelecimento de relações: processo de categorização; iii) captação de novo emergente: expressando as compreensões atingidas e iv) auto-organização: um processo de aprendizagem viva. O movimento analítico tendo como embasamento a ATD é apresentado no capítulo seis.

Feito isso, no próximo capítulo, abordo sobre a memória histórica do Campus BG, como forma de compreender o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida.

4 CAMPUS BENTO GONÇALVES: 65 ANOS “CONSTRUINDO SABERES”

Bento Gonçalves, 20 de janeiro de 2025.

Queridos(as),

Hoje escrevo para falar da eterna Escola Agrotécnica! Sim, para muitos, aqueles prédios localizados em plena avenida Osvaldo Aranha, em frente ao corpo de bombeiros, hoje conhecido como IFRS Campus Bento Gonçalves, sempre será a Agrotécnica.

A Agrotécnica de hoje tem novas cores, o verde e vermelho, e sua estrutura física está modernizada; novos prédios foram ocupando os espaços cuja arquitetura chama a atenção, sinalizando que o princípio não pode ser esquecido, mas, às vezes, precisa de uma roupagem mais condizente com os dias que se anunciam. A caixa d'água continua lá, imponente. Foi pintada e, agora, possui um novo logo, bem no alto, destacando para os que por ali passam a nova institucionalidade assumida desde o final de 2008.

O internato para os jovens meninos que cursavam o ensino técnico já não existe mais. Em seu lugar, surge uma política de assistência estudantil que visa a atender os estudantes de acordo com suas vulnerabilidades. Hoje, jovens meninos, meninas e adultos são beneficiados! O espaço ocupado pelo internato continua lá, porém foi reformado e agora é habitado por diversas turmas nos turnos da manhã, tarde e noite. As memórias daqueles jovens que por ali passaram guardam muitas histórias de outros tempos, de outros tempos!

Muitos cursos novos foram criados, ampliando a área de atuação e trazendo novas discussões, além de diferentes itinerários formativos, sem perder de vista o compromisso de ofertar um ensino público gratuito e de qualidade.

A cada aniversário do Campus BG, a cada ano que se encerra, a cada formatura celebrada, novas pessoas surgem, escrevendo, no dia a dia, a sua própria página na história do Campus BG. São estudantes, servidores e comunidade. São as pessoas que fazem da antiga Agrotécnica uma instituição de excelência, possibilitando que os saberes continuem sendo construídos há 65 anos!

A Agrotécnica de outrora já não existe, mas aqueles que por ali passaram jamais permitirão que ela seja esquecida!

Abraços daquela que, embora não tenha vivenciado a Agrotécnica, hoje sente orgulho em fazer parte da instituição que constrói saberes há 65 anos.

Lilian.

4.1 NARRANDO A MEMÓRIA HISTÓRICA: DA ESCOLA DE VITICULTURA E ENOLOGIA DE BENTO GONÇALVES AO IFRS – CAMPUS BG

Ao longo do tempo, o Campus Bento Gonçalves, como é denominado desde 2008, foi se redesenhando com base nas distintas políticas públicas e de governo que ora alinhavaram ora costuraram estofos. Iniciou sendo a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, em 1959.

A Figura 7 apresenta de maneira resumida esses remendos que compuseram o percurso institucional.

Figura 7 – Linha do tempo institucional



Fonte: elaboração minha (2025), a partir de IFRS – Campus BG ([2025])²¹.

A Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves foi criada em 22 de outubro de 1959, pela Lei nº 3.646 (Brasil, [2025]a), assinada pelo então presidente da república, Juscelino Kubitschek²². Já o seu funcionamento foi efetivado a partir de 27 de março de 1960. Os estofos iniciais possibilitaram o alinhavo entre a “área territorial da

²¹INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES. 2025. Campus Bento Gonçalves. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

²² Juscelino Kubitschek teve como mote o seguinte lema: “50 anos em 05”. Em seu governo, o presidente apoiou a internacionalização da economia, momento em que as empresas multinacionais de instalam no Brasil, fato esse que contrapõe o modelo econômico nacionalista.

Estação de Enologia de Bento Gonçalves” e a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, congregando assim, o propósito de acolher os interesses do ensino e da pesquisa vitivinícola, com vinculação institucional ao Ministério da Agricultura.

Com relação à organização pedagógica, a lei de criação indicava que cabia ao poder executivo a seriação das disciplinas, dos cursos e a organização dos programas de ensino e das práticas educativas. A legislação ainda facultava a admissão de professores, técnicos, auxiliares de administração e pessoal de campo, mediante pagamento de horas-aula e prestação de serviço.

Ainda, nesse período, estava em discussão a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciada em 1946 e concluída em 1961, a Lei nº 4.024 de 1961²³ (Brasil, [2025]b), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei dispunha de um capítulo exclusivo que abordava o ensino técnico de grau médio, no entanto, trazia alguns poucos indicativos de como a modalidade deveria ser ofertada. Segundo Aranha (2006, p. 311), a LDB quando publicada já estava desatualizada/obsoleta, “porque nesse meio tempo um país semi urbanizado, com economia predominantemente agrícola, passará a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização”. A autora ainda menciona que a lei “envelhecerá no decorrer dos debates e do confronto de interesses” (Aranha, 2006, p. 311).

Em 1964, no governo de João Goulart²⁴ (que foi deposto pelo golpe civil, militar e empresarial), todas as escolas agrícolas passaram a ser denominadas colégios. O Decreto nº 53.558 (Brasil, [2025]b)²⁵, que anunciou a mudança de denominação, enfatizava também o alinhamento com a LDB de 1961, o qual direcionou a paridade da Educação Profissional ao Ensino Médio, fazendo a distinção entre o ensino secundário (ginasial) e o ensino técnico (colegial – industrial, agrícola, comercial e formação de professores) (Ramos, 2014).

É importante mencionar que, nesse panorama, os concludentes do colegial técnico estavam aptos a cursar o nível superior, o que denota um avanço importante

²³ Lei revogada. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, determinava que o Ministério da Educação e Cultura exerceria as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação em todo o País, com exceção do ensino militar, regulado por lei especial (Brasil, [2025]a).

²⁴ João Goulart foi Presidente do Brasil de 1961 a 1964.

²⁵ Decreto já revogado.

quanto ao reconhecimento do ensino técnico, ampliando, dessa forma, as conexões que o sustentam. No rol de ações governamentais, foi criada ainda a equipe de planejamento do Ensino Médio (EPEM), que tinha como objetivo auxiliar os estados na concepção de planos para o Ensino Médio.

Nesse percurso histórico, destaca-se que, em 1967, outro estofo, na forma do Decreto nº 60.731, estabeleceria uma mudança bastante significativa na educação, pois transferiu para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do então Ministério da Agricultura. Foi criada a Diretoria do Ensino Agrícola, que passava a congregar as responsabilidades pelos colégios agrícolas e universidades rurais. Essa mudança, no entanto, ocorreu durante um governo de repressão²⁶, o qual perseguia movimentos estudantis (universitários) e operários, numa ação decorrente da institucionalização da ditadura enquanto ação deliberada do governo Costa e Silva²⁷, período em que, dentre outras coisas, as escolas de grau médio passaram a ser controladas e seus grêmios foram transformados em centros cívicos.

Passados 12 anos, estando já em 1979, é agregado à trama um novo estofo finamente alinhavado pelo presidente João Figueiredo²⁸. O então presidente alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI)²⁹ para a Escola Agrotécnica Federal (EAF), nome pelo qual o Campus Bento Gonçalves ainda é reconhecido localmente. Antes mesmo desse alinhavo compor uma costura consistente, houve a promulgação da Lei nº 5.692/71³⁰ (Brasil, [2025]d), a qual, consoante Ramos (2014, p. 44), “colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau” naquele momento histórico.

Sobre essa nova proposta, Kuenzer (2007, p. 17) alega que:

²⁶ “A ditadura militar brasileira foi marcada pela atuação dentro do que se identifica como uma espécie de “legalidade autoritária”. Para coibir todos aqueles que ousaram contestar o regime mais diretamente – os chamados “subversivos” – não deveria haver limite jurídico, ético ou moral. Assim, principalmente a partir de 1968, o Estado brasileiro patrocinou uma repressão ao mesmo tempo legal e ilegal, baseada em censura, vigilância, tortura sistemática, prisões ilegais e desaparecimentos”. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/repressao/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

²⁷ Presidente do Brasil de 1967 a 1969.

²⁸ Presidente do Brasil de 1979 a 1985.

²⁹ Segundo Cardoso (2020, p. 29), a COAGRI estava “[...] vinculada administrativamente ao Departamento de Ensino Médio do MEC, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira”.

³⁰ A Lei nº 5.696, já revogada, fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (Brasil, [2025]c).

articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: - a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; - a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; - a preparação de força-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande porte, com organização taylorista/fordista [...].

A LDB 5692/71, de maneira distinta da LDB que a antecedeu, foi imposta pelos militares e tecnocratas, tendo como pano de fundo os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), cuja decorrência resultou numa reforma que Aranha (2006, p. 316) chamou de “autoritária, vertical, domesticadora, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina”.

Vale mencionar, também, que, em 1980, foi juntado um importante “tecido” na costura institucional interna: a formação do primeiro órgão colegiado, “o conselho de professores”, que, conforme Cardoso (2020, p. 37), “tratava-se de um órgão composto somente por docentes, sem a participação de estudantes, servidores técnico-administrativos e representantes da comunidade externa”. Desse tempo ainda se destacam as cooperativas escolares³¹, as monitorias e o sistema escola-fazenda, que se apresentavam enquanto possibilidades pedagógicas de ampliação da costura de saberes.

Data de 1984, consoante Cardoso (2020, p. 43), a criação “do primeiro órgão colegiado com representantes da comunidade externa, de alunos e de servidores técnico-administrativos e docentes, o Conselho Comunitário da EAFBG”, com o objetivo de ampliar a participação e diálogo institucional. É notável que o primeiro colegiado institucional tenha sido instituído no período em que o regime civil, militar e empresarial dava indícios de enfraquecimento, observando-se singulares movimentos de democratização. Nessa mesma época, de acordo com Aranha (2006, p. 320), “a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos”.

³¹ 1971 foi o início da Cooperativa Escola no Campus BG, atualmente conhecida pela sigla CoopeBG (Cardoso, 2020, p. 28).

A Lei nº 7.390 (Brasil, [2025]e), de 25 de outubro de 1985, alterou mais uma vez a denominação institucional da Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek³². Outro movimento político relacionado à educação e que merece destaque é o governo de José Sarney³³, que conduziu um movimento chamado de “expansão da rede federal”, no qual a Educação Profissional “teve uma marca relativamente populista, [...] com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, num cenário em que não estavam claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país” (Ramos, 2014, p. 15).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2025]i), a década de 1990 foi marcada por algumas iniciativas que buscavam qualificar a rede, como: criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), em 1990; criação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/Ministério da Educação e do Desporto), em 1992; já em 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais, enquanto autarquias federais, passaram a ter autonomia didática e disciplinar; houve, em 1996, a aprovação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, [2025]f), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, legislação vigente até então.

Vale esclarecer, ainda, que a Educação Profissional estava submetida à política neoliberal assumida pelos governos de Collor³⁴ e Fernando Henrique Cardoso (FHC)³⁵, não trazendo a garantia da ensejada democratização da educação. Ainda no que tange à Educação Profissional, dentre as principais mudanças curriculares promovidas nos anos 1990 pela reforma neoliberal, tem-se que:

No lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho (Ramos, 2014, p. 48).

Foi também na década de 1990 que o primeiro curso superior oferecido pela instituição foi autorizado (1994 – governo Itamar Franco). Tratou-se do curso superior de

³² Presidente do Brasil de 1956 a 1961.

³³ Com a morte do presidente eleito Tancredo Neves, quem assumiu a presidência em 1985 foi o vice-presidente José Sarney.

³⁴ Fernando Affonso Collor de Mello, Presidente do Brasil de 1990 a 1992.

³⁵ Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil de 1995 a 2003.

Tecnologia em Viticultura e Enologia, cujo ingresso da primeira turma de estudantes deu-se no ano seguinte, 1995.

Outro marco histórico importante refere-se à “cefetização” da então Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, ocorrida em 2002. A prerrogativa para estabelecer essa grande costura à “cefetização, teve nascedouro a partir do Parecer nº 436/2001 (Brasil, [2025]g) do Conselho Nacional de Educação, que aventou que as escolas técnicas e agrotécnicas que oferecessem cursos superiores de tecnologia e não estivessem vinculadas a universidades deveriam tornar-se centros de educação tecnológica.

A “cefetização” trouxe a ampliação de oferta de cursos. Ou seja, a instituição que ofertava um curso de tecnologia (Viticultura e Enologia) passou a ofertar, em 2006, três cursos técnicos, um curso superior de tecnologia e um curso de especialização *lato sensu*; em 2007, dois cursos superiores de tecnologia; em 2008, um curso superior de tecnologia, dois cursos de licenciatura, um curso de formação de professores e dois cursos técnicos. A ampliação da oferta de cursos trouxe ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG) um considerável fortalecimento na oferta de ensino público gratuito na região da Serra Gaúcha.

Por fim, a constituição do IFRS deu-se a partir de um grande agrupamento de instituições que: a) vieram de uma trajetória histórica na Rede Federal de Educação; b) nasceram da intencionalidade política de democratização, ampliação e fortalecimento da rede, no ano de 2008. A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, [2025]g) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFs, numa perspectiva de integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional Tecnológica.

A legislação fixou os seguintes objetivos para os IFs:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação

profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior (Brasil, 2008, art. 7).

Essa movimentação refletiu um novo olhar para a Educação Profissional no Brasil contemporâneo, que é implementado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula³⁶, na perspectiva progressista. Além disso, é importante esclarecer que a ótica contra-hegemônica pautou a denominada “reorganização” da Rede Federal, considerando também a educação como “meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo [...], conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (Ramos, 2014, p. 116-117).

Sobre a trajetória da educação profissional, Pacheco (2010, p. 16) argumenta que:

Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a Educação Profissional. No entanto, é necessário ressaltar uma outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo, tornando-as capazes de tecerem, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade.

O IFRS “atua na educação profissional articulando à educação básica e à educação superior, em diferentes níveis e modalidades de ensino” (IFRS, 2024a, p. 8-9), e hoje é composto por 17 *campi* localizados nas seguintes cidades: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Campus Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A reitoria está localizada no município de Bento Gonçalves. O IFRS atende, ao todo, em torno de 20 mil alunos e possui 260 opções de cursos. O

³⁶ Presidente do Brasil de 2003 a 2011. Iniciou o terceiro mandato em 2023.

quadro de servidores é formado por mais de 1.150 professores e 970 técnicos administrativos, cuja missão institucional implica:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2024a, p. 5).

O Campus BG é reconhecido pela comunidade local e regional, especialmente pela oferta de cursos na área de viticultura e enologia, que atendem às demandas de uma região destacadamente vitivinícola.

Outro ponto é a possibilidade de verticalização do ensino, em os estudantes podem cursar todas as etapas de ensino no Campus. Um exemplo que elucida a verticalização são os cursos oferecidos na área da viticultura e enologia a partir do curso técnico em Viticultura e Enologia integrado ao Ensino Médio. Avançando para o ensino superior, tem-se a oferta do curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia e, na sequência, a pós-graduação *lato sensu* em Especialização em Viticultura e a pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia. Ou seja, o estudante pode construir seu itinerário formativo desde a formação inicial na mesma instituição de ensino.

Além disso, observa-se que a instituição está atenta às demandas e tem ampliado a oferta de cursos em diálogo com a sociedade e em consonância com os arranjos produtivos locais.

Os remendos, alinhavos e costuras históricas e políticas foram delineando o IFRS- Bento Gonçalves, instituição que, hoje, destaca-se no ensino público, gratuito e de qualidade e conta com 216 servidores, 98 técnicos administrativos em educação e 118 professores.

Percorrer o tempo histórico do Campus BG, a partir de marcadores legais, possibilitou apreender acerca da sua institucionalidade como algo que foi se fazendo e refazendo ao longo do tempo, dos governos, das políticas, e das intencionalidades destes.

5 “COMO UM CASACO DE VÁRIAS CORES”³⁷

Bento Gonçalves, 3 de janeiro de 2025.

Prezados(as),

Escrevo nos primeiros dias de janeiro, para compartilhar algumas reflexões desses últimos dias.

Dias atrás, fui convidada, ou melhor, fui instigada, a juntar linhas, lãs, agulhas, vivências e resistências para compor um casaco de várias cores.

Muitas lãs e linhas de diferentes cores e gramaturas; algumas agulhas grossas, finas, coloridas, de tricô, de crochê; vivências pretéritas e as incontáveis resistências. Que junção potente!

Uma cesta artesanal de palha, delicadamente trançada, acomodou os materiais e os ideais! Duas alças resistentes e sobressalentes faziam-se ver, convidando-me a segurá-las, entrelaçando meus finos dedos por entre elas e seguir “levando” a possibilidade de tecer, quiçá um casaco mosaico, em que as cores se unem, entrecruzam-se e complementam-se sem vaidades.

E foi exatamente isso que vivenciei no percurso do mestrado, uma tessitura processual e profundamente formativa que resulta de lãs, linhas, agulhas e seu desacomodado aconchego em uma cesta como que convidando a um tecer, adindo um mosaico que talvez resulte num belo casaco de várias cores.

A avaliação, aqui tida como uma tessitura, parte da metáfora proposta por Azevedo (1980), que evidencia a avaliação como um mosaico e a insere no contexto escolar como organismo vivo, integrando o currículo, os fazeres e os saberes. Por conta disso, acredito que não podemos pensar a prática avaliativa dissociada da prática pedagógica, quer dizer, a prática avaliativa precisa estar em afluência com a prática pedagógica no que tange às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

³⁷ Expressão utilizada por Maria Amélia Azevedo no artigo Avaliação Educacional: medo e poder (1980).

Sob esse viés, Sant’Anna (1995, p. 23) afirma “que a educação está relacionada às dimensões biológicas, psicológicas (cognitiva e afetiva), sociais e espirituais, e que estas não coabitam isoladamente, e sim de forma integrada, além de manifestarem num fluxo global, somativo”.

Busco, com isso, trazer à luz os meandros que perpassam a educação, a aprendizagem e a avaliação a partir de um pensar no sujeito, considerando sua singularidade. Esse olhar vê a prática avaliativa como uma ferramenta que acolhe os diferentes saberes e os diferentes ritmos de aprendizagem. Diante disso, materializa-se como atitude e prática formativa, bem como um espaço profícuo para a reinvenção do ser aprendente.

A escola produz tensionamentos permanentes no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, motivo pelo qual, a meu ver, as práticas avaliativas nem sempre têm sido objeto de uma atividade competente, democrática, dialógica e formativa. Ao contrário, por vezes, apresentam marcas excludentes, o que contribui para o silenciamento dos sujeitos, funcionando, conforme Esteban (2000, p. 16), “como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores), no contexto escolar”.

Para a autora, seria necessário descontinuar essa prática, pois:

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos (Esteban, 2000, p. 17)

Deste modo entende-se que a avaliação no cotidiano escolar assume um papel de reflexão convertida em ação. É na prática pedagógica³⁸ que a concepção acerca da avaliação insinua seu viés epistemológico. Insinua, também, a necessidade ou não de mudar, romper paradigmas, de assumir novos riscos, novas posturas, novas reflexões que se perfazem desde a interlocução de seus sujeitos/atores num exercício essencialmente dialógico e potencialmente formativo, em diferentes tempos e espaços.

³⁸Conforme Veiga (1992, p. 17), é entendida “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos”.

Demo (1994) chama a atenção para que a avaliação não se limite somente à técnica. O autor ainda menciona que a avaliação faz parte de uma constante reflexão, “constituindo-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática” (Demo, 1994, p. 9). O autor defende a importância da reflexão, do planejamento, do estabelecimento de objetivos para aquela que é uma prática educativa, social, política, entre outras.

Ao longo do tempo, a avaliação foi se configurando e (re)configurando, mostrando distintas faces, assumindo concepções e dimensões sem perder de vista a contemporaneidade. Algumas nuances de caráter meramente instrucional, outras de seleção e distinção; algumas de viés cumulativo e como instrumento de poder e opressão, sob uma ótica exclusivamente quantitativa, em que a “verificação da aprendizagem constitui um dos mais poderosos instrumentos políticos e ideológicos da dominação” (Romão, 2009, p. 127).

Por outro lado, uma face mais amistosa insinua-se, assumindo, assim, uma perspectiva qualitativa, de caráter processual e formativo, e que enseja dimensionar e diagnosticar os caminhos percorridos, anunciando aqueles que ainda estão por percorrer, valendo-se de práticas mediadoras no sentido de uma construção do conhecimento que é individual e, ao mesmo tempo coletiva. Além disso, é compreendida como não tendo espaço para linearidades, sendo o estudante é cocriador e protagonista do seu processo de formação.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 121), o sentido da avaliação está em:

[...] fornecer informações ao aluno que o ajudem a progredir [...] oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo para que utilize esse dado como guia de auto direção e meta da educação. O novo aprendizado precisa ser significado para o sujeito que aprende e, portanto, ele precisa ser sujeito desta aprendizagem. É nesse processo de formulação e reformulação de conceitos que a avaliação deve assumir o seu papel.

Ainda, segundo Sant’Anna (1995, p. 32), a avaliação enquanto processo

apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade [...], se fundamenta em pressupostos como: é dinâmica: não é estática; é contínua: não é terminal; é integrada: não é isolada do ensino; é progressiva: não é estanque; é voltada para o aluno: não para os conteúdos; é abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno; é

cooperativa: não realizada somente pelos professores e é versátil: não se efetiva sempre da mesma forma.

As agulhas movimentam-se e na brecha de um ponto e outro surge a indagação: a prática avaliativa está, de fato, desenvolvendo a aprendizagem?

Nessa rota, é imprescindível pensar desde a “ensinagem³⁹” como elemento mobilizador aos aprendentes, em que o sentido COM e não SOBRE precisa estar cotejado e, mais do que isso, posto em prática no cotidiano das práticas avaliativas, que também dever ser formativas. Entendo aqui que as práticas avaliativas formativas que potencialmente ensejam contribuir efetivamente com a aprendizagem partem de três princípios básicos: participação, descentralização e autonomia, indicando assim os eixos essenciais e que evidenciam o papel do estudante como mobilizador da sua aprendizagem e o protagonista do seu próprio processo de formação.

As agulhas teóricas que me auxiliam na composição do casaco trazem importantes e necessárias contribuições acerca da prática avaliativa formativa. Mais do que isso, nutrem-me pedagogicamente, a fim de manter os pontos em consonância e em constante tessitura, além de promoverem o movimento latente de metacognição e autorregulação, a esta que agora ocupa a condição de pesquisadora na área da educação. Confesso que foi notável percorrer os emaranhados de lãs e linhas a partir da vivência pedagógica de práticas que me colocaram em movimentos metacognitivos e autorreguladores, além de terem me incentivando a analisar e refletir sobre meu próprio desempenho. Isto é, permitiram-me operar a autoavaliação como estratégia de aprendizagem e formação continuada.

Tenho um casaco em confecção, com laçadas potentes, outras “apertadas” ou mais “frouxas”; cores inúmeras, pontos; tenho um casaco em confecção e que me permite olhar para a caminhada e me (re)conhecer como uma “artesã” que teceu e tece seu fazer a partir de novos olhares e suas singularidades. Sobre as mudanças na avaliação, partilho das ideias de Romanoski e Wachowicz (2006, p. 137), que dizem que

³⁹ O termo *ensinagem*, idealizado por Anastasiou (2015, p. 20, grifos do autor), destaca que: “o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também *saboreia* na lida cotidiana/profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros em sala de aula. Para isso, o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*”.

não haverá mudanças na avaliação da aprendizagem enquanto não houver modificações na metodologia de ensino. [...] a metodologia de ensino encampe a epistemologia da prática, pois, ao assumi-la, suas possibilidades de mudança estarão favorecidas na direção da avaliação formativa. A prática pode ser observada cotidianamente e, portanto, avaliada”.

Vejo-me como uma artesã que segue a unir lãs/linhas e agulhas, buscando “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação [...]” (Freire, 1996, p. 70), e que as práticas avaliativas sejam compreendidas como potentes estratégias de aprendizagem e formação. Vejo-me como uma artesã que compreende que a tessitura vai se perfazendo no cotidiano dos dias e nas relações em que o sujeito aprendente “se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento” e aprendido (Freire, 1996, p. 136).

Vejo-me como pedagoga, pesquisadora, artesã, que, unindo linhas, lãs, fios e agulhas, toma o objeto conselho de classe na sua dimensão participativa, a partir do olhar de jovens que habitam o EM.

Despeço-me anunciando que, na sequência, como uma artesã, procurarei compor o meu casaco de várias cores!

Abraços, Lilian.

5.1 CONSELHO DE CLASSE: UM OLHAR A PARTIR DA HISTORICIDADE E INTENCIONALIDADE

Inicialmente é importante destacar a influência dos jesuítas nos modos de pensar a educação, compreender o ensino e a aprendizagem. Por esse motivo, recorro ao século XVII, destacando, a partir de Gauthier (2010), que a essencialidade dos “processos pedagógicos” foi delineada a partir da reforma protestante, merecendo destaque na constituição inicial das escolas. Provém desse tempo a necessidade luterana de “educar o povo”, ou seja, instrumentalizá-los para que lessem a Bíblia.

A reforma posta por Martinho Lutero⁴⁰, inicialmente, não produziu movimentos na estruturação do ensino nas instituições católicas; no entanto, aponta para a necessidade de adoção de “instrumentos ainda mais eficazes para dominar as almas e em consequência, também eles fundam escolas” (Gauthier, 2010, p. 130). Ocorreu aqui o que foi a chamada “contrarreforma católica”, a partir do protagonismo dos “soldados de Jesus Cristo – jesuítas”, cujo objetivo era “enraizar a religião desde cedo no coração dos jovens” (Gauthier, 2010, p. 130), contrapondo-se à reforma desejada pelos protestantes que foi impulsionada pelo descontentamento de Lutero com as práticas e princípios teológicos aplicados pela Igreja.

Nessa época, na França, os jesuítas abrem muitos colégios. Além disso, passa-se a olhar para a infância e para a juventude nesse período. A infância enquanto espaço onde é necessária a correção moral, e a juventude enquanto problema urbano; logo, a escola passa a ter utilidade social, seja para a infância seja para a juventude.

Advém, desse íterim, o que Gauthier (2010, p. 141) chamou de criação de “registros ou catálogos bem estabelecidos para manter a ordem nas escolas” e que são adicionados ao sistema de vigilância. Os registros/catálogos foram referidos por Jean-Baptiste de La Salle (1951) e que Gauthier (2010, p. 141) refere da seguinte forma:

Primeiro, o catálogo de recepção no qual são escritos os nomes de todos os alunos admitidos na escola, do início do ao fim do ano; em segundo lugar, o catálogo de mudanças de lição, que permite anotar a lição onde está cada aluno na escrita, na aritmética etc.; em terceiro lugar, o catálogo das ordens de lição, que permite manter em dia todos os nomes dos alunos por ordem de lição; em quarto lugar, o catálogo das boas e más qualidades dos alunos, que permite traçar o retrato pessoal de cada criança, sua personalidade, seu comportamento; em quinto lugar, o catálogo do banco, que permite registrar os atrasos e ausências dos alunos que se sentam no mesmo banco; em sexto lugar, o catálogo dos visitantes dos ausentes, preenchido pelos oficiais visitantes que vão até a casa dos alunos, indagando a causa da ausência dos alunos.

As nuances citadas nos catálogos denotam um movimento importante que, através dos “registros”, procura institucionalizar as práticas educativas, sugestionando, assim, a adoção de processos pedagógicos e avaliativos. No contexto escolar da

⁴⁰ Martinho Lutero foi uma das figuras principais da Reforma Protestante, dando início a uma reforma do Cristianismo no século XVI.

colonialidade, chamamos a atenção para os “catálogos” enquanto interface de um ritual metodológico e solene, os quais devem ser levados em conta num ensino competente.

Em aproximação aos dias atuais, Rocha (1986) e Dalben (1995), prenunciam o conselho de classe principalmente tendo como base e inspiração a vertente europeia, especificamente a francesa, por volta do ano de 1945. No entanto, conforme Rocha, é só em 1958 que educadoras brasileiras (três orientadoras educacionais e sete professoras), ligadas ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp), realizaram visitas e estágios ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França, com o propósito de “estudar as classes experimentais” francesas e as inovações decorrentes destas.

A experiência francesa, no que diz respeito ao conselho de classe, esteve pautada “pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais” e que tinha como pressuposto “orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico)” (Dalben, 1995, p. 26). O modelo francês concebeu três ênfases pedagógicas ao conselho de classe, a saber: “o conselho de classe, no âmbito da turma; o conselho de orientação, no âmbito do estabelecimento; e o conselho departamental de orientação, em esfera mais ampla” (Dalben, 1995, p. 26), numa perspectiva avaliativa classificatória em consonância aos objetivos do sistema francês da época.

De acordo com Rocha (1986), o conselho de classe a nível da turma, cuja coordenação era desempenhada pelo professor principal ou então pelo diretor da instituição, auxiliado pelo professor principal e sua composição contava ainda com:

O diretor adjunto, o inspetor local encarregado da turma, o médico, o assistente social ou enfermeiro, o conselheiro de orientação, os professores da turma, outros inspetores, dois representantes de pais de alunos e dois alunos eleitos delegados da turma pelos colegas (Rocha, 1986, p. 19).

É atribuição também do conselho de classe a nível da turma, a confecção de pareceres sobre os alunos que eram informados às famílias pelo conselho de orientação. Este, por sua vez, é integrado por participantes designados pelo inspetor da academia, junto com os docentes representantes de cada turma, um representante da orientação escolar e o médico ligado à seção de saúde escolar. Consoante Rocha (1986), que no

Brasil o modelo francês obteve visibilidade, visto que consistia em uma “atividade educacional” que ainda não estava disseminada e anunciava potencialidade pedagógica.

Rocha e Dalben (1986 e 1995) chamam a atenção para a tendência escolanovista, que apresenta sutilezas no que diz respeito à dinâmica de estudos em grupos e de reuniões para discussão de atendimento ao alunado. Percebe-se, nessa tendência, a abertura para pensar os processos a partir da descentralização do poder e de decisões, valorizando o trabalho coletivo, embora o conselho de classe, naquele momento, não estivesse estabelecido enquanto materializador dessas ideias.

A Lei nº 5.692/71⁴¹ (Brasil, [2025]d) anuncia de maneira indireta, por meio do modelo de escola aventado pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), conselho de classe como órgão integrante da escola. A referida lei é marcada pelo autoritarismo e, conforme Dalben (1995, p. 28), “visava simplesmente à transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital”, e estava enraizada às necessidades econômicas e às imposições do mercado de trabalho na perspectiva de feitura capitalista.

Resulta da década de 1960 o que a Dalben (2004, p. 24) chamou de “substituição da predominância do ideário pedagógico europeu pela interferência americana do acordo MEC/USAID⁴²”, cujo objetivo era “fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional⁴³” (Minto, 2006), fato este que está conectado com as demandas do golpe civil militar e empresarial que reposiciona os interesses educacionais brasileiros aos interesses imperialistas.

Ainda com referência à Lei nº 5.692/71, chama a atenção o que explicita o artigo 2º, em seu parágrafo único:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (Brasil, [2025]d, art. 2).

⁴¹ Lei de 11 de agosto de 1971, estabelece orientações e princípios para a educação de 1º e 2º graus.

⁴² *United States Agency for International Development* (USAID).

⁴³ Segundo verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto (2006), na revista HISTEDBR, Coleção Navegando pela história da educação brasileira. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 21 jan. 2024.

A referida lei precede que sua operacionalização seja deliberada pelos conselhos estaduais de educação, o que, de algum modo, privilegia o espaço para o entendimento “local” acerca do seu desdobramento prático e para a possibilidade de adoção de direcionamentos pedagógicos distintos vigorarem em cada estado. Outro fator importante que a LDB de 1971 trouxe foi o destaque de que avaliação deveria explicitar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, bem como a ênfase dos resultados obtidos durante o processo:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (Brasil, [2025]d, art.14).

Ainda sobre a trajetória histórica do conselho de classe, a efetivação da Lei 5.692/71 possibilitou que, além do CAp, outras instituições, dentre elas o Centro Educacional de Niterói e o Colégio Brasileiro de Almeida, ambos do Rio de Janeiro, o Colégio Santa Cruz, de São Paulo, e o Colégio São João d’el Rei, de Minas Gerais, também incorporassem a prática do conselho de classe. Saliento que os estudos de Rocha (1986) aproximam os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro à efetiva prática pedagógica do conselho de classe, com base nos desdobramentos legais expressos em pareceres e resoluções estaduais.

Ademais, em termos de historicidade do conselho de classe, Hoffmann (2017, p. 144) argumenta que “não surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram encomendados a partir de exigências burocráticas”. Ou seja, na sua concepção os conselhos de classe foram criados para auxiliar demandas técnico burocráticas.

Cabe, também, abordar outro aspecto que se mostra imprescindível nesse recorrido histórico, que é a abertura à “gestão democrática”, um dos princípios do ensino público aventado pela Constituição de 1988⁴⁴. Ainda, a LDB de 1996⁴⁵ reforça em seu

⁴⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

⁴⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de acordo com os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, [2025]f, art. 14).

Com relação à Constituição Federal, resulta fruto da “abertura política” e da reestruturação dos movimentos políticos e sociais, em que o debate democrático volta a nortear o contexto da sociedade brasileira. A LDB materializa o indicativo da Constituição Federal, apresentando princípios que resumidamente evocam a participação enquanto uma brecha democrática.

A LDB em linhas gerais, anunciava que a educação básica tinha por finalidade o fortalecimento do exercício da cidadania a partir de uma formação comum que fornecesse meios para que os indivíduos progredissem no trabalho e em estudos posteriores. Com relação à avaliação, traz o seguinte indicativo no art. 24: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, [2025]f art. 24).

O conselho de classe se situa nesse contexto que congrega a gestão democrática sem perder de vista os direcionamentos com relação à avaliação na educação básica e pode ser definido, segundo Dalben (2004, p. 31), como

um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.

De acordo com a autora, o conselho de classe é considerado um colegiado, e como tal envolve diferentes sujeitos que, no coletivo, refletem e avaliam os estudantes a partir do seu desempenho pedagógico. A autora afirma, ainda, que o professor, ao analisar o rendimento do estudante, o faz com base na sua prática pedagógica, logo, esta também é objeto de reflexão mesmo que indiretamente.

Os indícios históricos e os delineamentos que o conselho de classe foi assumindo o colocam como uma instância avaliativa reflexiva do cotidiano escolar e, por isso:

1) favorece a integração entre os professores, aluno e família; 2) torna a avaliação mais dinâmica e compreensiva; 3) possibilita um desenvolvimento progressivo da tarefa educacional; 4) conscientiza o aluno de sua atuação; 5) considera as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora; 6) a comunicação dos resultados [...] e realizada pelo professor conselheiro, eleito pela turma; 7) os professores mais radicais, que tentam apresentar seus conceitos predeterminados, são ajudados pelos colegas a visualizarem o aluno como um todo e a terem uma concepção clara dos propósitos de uma avaliação formativa (Sant'anna, 1995, p. 93).

O conselho de classe figura como um espaço democrático e que na concepção de Cruz (2015, p. 9),

pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos [...].

Essa perspectiva do autor coloca professores e estudantes como protagonistas no processo avaliativo, em que o ensino e a aprendizagem passam a ser objeto de avaliação, que pode ocorrer de maneira menos instrucional e mais pedagógica, levando em conta os processos, métodos, conteúdos curriculares e as relações decorrentes no espaço pedagógico da escola. O conselho de classe, nesse sentido, proporciona a reflexão coletiva dos processos de ensino e aprendizagem e não pode ser considerado:

[...] espaço de acertos de contas, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas (Vasconcellos, 2003, p. 70).

Pensar o conselho de classe como uma potência pedagógica exige olhá-lo a partir das dimensões reflexiva e formativa que devem ser vivenciadas no coletivo das instituições e onde ensinar, aprender e avaliar são os mobilizadores do processo pedagógico democrático e inclusivo.

No próximo capítulo discorro acerca da dimensão participativa iniciando pela sociopolítica, passando pelo contexto educacional e, por fim, a participação estudantil e juvenil.

5.2 DIMENSÃO PARTICIPATIVA: QUE BRECHAS SE ANUNCIAM?

“Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado - com altos e baixos - as formas históricas que a vida social foi tomando”.
Bordenave (1994, p. 11-12).

A temática da participação é bastante ampla e movimenta-se no tempo histórico como uma necessidade humana que é aprendida e aperfeiçoada. As pessoas vivem, relacionam-se, interagem e participam, seja no âmbito pessoal, seja, social, seja político.

De origem etimológica no latim *participatio* – *onis*, cuja definição é “fazer parte de, tomar parte em, fazer saber, informar, anunciar” (Cunha, 2019, p. 479), a participação têm fomentado, nas últimas décadas, muitas reflexões e produções tanto nacionalmente quanto internacionalmente. Não é estranho que isso ocorra, afinal, a participação é mais que uma simples palavra que pode ter e ser de tantos significados, além de que carrega, na sua essência, um viés sociopolítico e está impregnada de embates para o seu efetivo exercício.

De acordo com Gohn (2011, p. 16), a participação:

é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc.

Segundo a autora, a participação é um elemento de ampliação para olharmos para a história. Diz, também, que, historicamente, é possível identificar várias maneiras de se perceber e compreender a participação, quer pela sua concepção que muda de acordo com a referência teórica em que está apoiada, quer pelo viés político, estando ligada ao processo de democratização, quer pela prática social com ações concretas e advindas do sistema social (lutas, movimentos e organizações).

Para melhor compreender como a participação é entendida ao longo do tempo, vale recorrer aos estudos de Gohn (2011⁴⁶), que são um convite para adentrarmos na temática da participação a partir das dimensões social e política (que Gohn nomeou sociopolítica) desde os tempos pretéritos.

Inicialmente, Gohn (2011) afirma que é possível compreender a participação a partir de várias concepções, como, por exemplo, liberal, autoritária, revolucionária e democrática. No Quadro 6, apresento um apanhado de cada concepção.

Quadro 6 – Concepções de participação clássicas

Liberal	Autoritária	Revolucionária	Democrática
A participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar as ingerências do Estado – seu controle, tirania e interferência na vida dos indivíduos (Gohn, 2011, p. 17). Visa aprimorar a qualidade da democracia dentro dos contextos das relações e do capital.	Direcionada à integração e ao controle social da sociedade e da política.	A participação estrutura-se em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político (Gohn, 2011, p. 20)	A soberania popular é o princípio regulador, a participação é concebida como um fenômeno que se desenvolve tanto na sociedade civil quanto no plano institucional. o sistema representativo via processo eleitoral, é o critério supremo de organização dos indivíduos nas formas de representação institucionalizadas (Gohn, 2011, p. 19-20)

Fonte: elaboração minha (2025), a partir de Gohn (2011, p.17-20).

As concepções liberal, autoritária, revolucionária e democrática apresentam definições distintas para o conceito de participação. Cada concepção a partir da sua perspectiva significa e entende a participação com base no seu ideário

Segundo Gohn (2011) a Grécia remonta como *locus* de origem da participação política direta e ideal, mas é no século XVIII que o estudo científico sobre a participação se figura em Rousseau, e nos teóricos do liberalismo num primeiro momento; já num segundo momento, no século XIX, nos socialistas utópicos e libertários. Seguindo, Marx e Engels são pioneiros na tradição analítica da participação. No século XX, há um aumento de autores, principalmente na tradição analítica, destacando-se aqueles que

⁴⁶ Obra: Conselhos gestores e participação sociopolítica (2011).

teorizaram sobre a participação das massas (como Trotsky, Lenin e Rosa de Luxemburgo); Gramsci, ao explorar os conselhos de fábrica da Itália; e Mao Tse-tung, com a grande marcha. A autora destaca, também, outros teóricos contemporâneos que se enveredaram por eixos distintos, como: Verba, Pizzorno, Hirschman, Darendorf entre outros.

Rousseau é tido como o teórico “por excelência da participação”. Para ele, a “principal função da participação deve ser o caráter educativo que exerce sobre as pessoas” (Gohn, 2011, p. 25). Na concepção marxista, a participação como conceito precisa ser mirada juntamente com as lutas e movimentos sociais.

Na área da ciência política, “usualmente se considera a participação política como um processo relacionado ao número e à intensidade de indivíduos envolvidos nas tomadas de decisão” (Gohn, 2011, p. 28). Decorre dessa perspectiva a maneira com que os gregos vivenciavam a participação, pessoas livres que debatiam publicamente e votavam sobre as deliberações do governo. A participação política conecta-se com a democracia em suas formas direta e indireta (representativa). Ainda, segundo a autora, o voto é tido como o tipo de participação mais referido e enaltecido na democracia.

No que concerne à democracia, Bordenave (1994) compreende-a para além de um método de governo onde existem eleições. Segundo o autor, a “[...] democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação” (Bordenave, 1994, p. 8).

No território das ciências sociais, a *participação* é localizada como categoria ou conceito desde os tempos pretéritos de seu nascedouro. Na sociologia, a *participação* ganhou “estatuto de uma medida de cidadania” (Gohn, 2011, p. 30). A autora menciona, também, a área da educação, a qual compreende a *participação* como uma força, situando as pedagogias como propulsoras dessa força participativa, após os anos 1960 de Freire e Alinski.

Na obra *Educação na cidade*, Freire (1991) define *participação*, dizendo que,

para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível de opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós

não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade” (Freire, 1991, p. 75).

As palavras de Freire reverberam a força do tema participação, no contexto de mobilização social pela democratização da sociedade, principalmente após período demarcado pelas ditaduras militares na América Latina (a partir da década de 1970).

A democracia participativa na área educativa tem norteado, desde os anos 1990, a constituição de distintos tipos de conselho (nacionais, estaduais e municipais) como instâncias de possibilidades participativas. No entanto, é preciso considerar que esses espaços de participação têm estreita relação com o recebimento de recursos financeiros pelos municípios, que, conforme lei federal, está associada à presença desses conselhos.

Gohn (2011) destaca, que, nas instituições de ensino, tem-se o conselho de escola, o conselho de classe e de série e o grêmio estudantil, que são espaços colegiados distintos dos conselhos anteriormente mencionados. Segundo a autora, “são canais de participação importantes na mobilização da comunidade educativa para a melhoria da escola e da qualidade de vida do bairro” (Gohn, 2011, p. 108).

Para Freire (1991), escola e comunidade juntos, podem construir uma gestão efetivamente participativa em que

participar é bem mais do que, em certos fins de semana, 'oferecer' aos pais a oportunidade de, reparando deteriorizações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização das escolas, na organização de seus orçamentos (Freire, 1991, p. 127).

Discorrido acerca do que se compreende como *participação*, no próximo subcapítulo, aborda-se esse conceito sob o viés educacional.

5.2.1 Gestão democrática e participação: um dueto no contexto educacional

O processo de democratização no Brasil manifestou-se após 21 anos de ditadura civil, militar e empresarial, com o movimento “Diretas Já” (1984), o qual reivindicava a possibilidade de eleições diretas para eleger o presidente do país. Contudo, foi só em

1989 que o país de fato pôde eleger o presidente através de eleições diretas. Essa possibilidade está demarcada na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, [2025]i), enquanto direito à liberdade de voto e de expressão aos cidadãos a partir de um sistema de eleições livres.

A promulgação da constituição de 1988 representa uma vontade coletiva de um espírito de restabelecimento da democracia após anos de repressão. Todo o texto da constituição está encharcado disso. É nesse contexto que o ideário de gestão democrática se constituiu.

A abertura democrática no campo da educação se materializa legalmente na menção da gestão democrática como princípio do ensino público na CF. A CF também retoma uma questão importante para a educação: a proposição de um Plano Nacional de Educação (PNE), que, a partir do diagnóstico da educação brasileira firma metas, diretrizes e estratégias para superar as fragilidades e desenvolver a educação como responsabilidade de todos, isto é, da União, estados, Distrito Federal, municípios e sociedade civil.

A legislação máxima da educação é a LDB, a qual indica que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, dos quais destaco o inciso VIII: gestão democrática do ensino público.

Ainda, consta na LDB que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, [2025]f, art. 14).

O primeiro princípio mencionado, a saber, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil, [2025]f, art. 14), atenta para a ampliação da participação escolar interna e sinaliza o reconhecimento dos diferentes profissionais que constituem a instituição escolar seus diferentes fazeres e saberes. O indicativo traz como espaço dessa participação interna ampliada a construção do projeto pedagógico, que é o instrumento norteador do processo pedagógico, refletindo as intencionalidades e os compromissos para a efetivação de uma educação para todos.

Considerar os profissionais da educação como participantes na elaboração do projeto pedagógico é possibilitar o exercício de autonomia na construção da identidade das instituições de ensino.

O segundo princípio – “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e em fóruns dos conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, [2025]f, art.14). A LDB – considera a importância dos sujeitos escolares e da comunidade na qual as instituições estão inseridas, bem como as possibilidades de ampliação das interlocuções nos diferentes espaços de diálogo e de tomada de decisões e na efetivação da democratização da gestão.

Como visto, consta na lei a participação de todos, inclusive da comunidade. No que concerne a isso, Bordenave (1994, p. 60) considera que a escola pública a vivencia em dois sentidos: “o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade”, como se fosse uma mão dupla. A escola, sob esse viés, não está isolada da comunidade, como uma estrutura alheia a esta, mas reconhecendo a comunidade como um “laboratório vivo” de aprendizagens cidadãs.

Para Freire (1991, p. 76), a *participação* no que diz respeito à educação

é bem mais do que, e, certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.

Sobre a participação das comunidades local e escolar em conselhos, fóruns e afins, Lück (2010, p. 35) afirma que

a participação como presença, a participação como expressão verbal e discussão, a participação como representação política, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento. [...] Observa-se que essas categorias apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso, que vão do compromisso apenas formal e distanciado ao envolvimento pleno e engajado.

De acordo com a autora, a participação como presença considera “participante quem pertence a um grupo ou organização, independente de sua atuação nele [...]” (Lück, 2010, p. 36). Assim, a presença física basta para que uma pessoa seja considerada participante, o que denota um sentido de participação aparente. A participação, dessa

forma, não decorre de intenção própria, e os indivíduos não atuam numa perspectiva de participação ativa e comprometidos com a realidade da qual fazem parte.

A participação como expressão verbal e discussão de ideias está ligada ao espaço que os sujeitos têm para se expressarem, para exporem suas ideias e seus pontos de vista. Esse tipo de lugar é considerado como sendo um espaço democrático de participação (Lück, 2010). Ainda, o autor chama a atenção para que os dizeres não passem de “simples verbalização”, não ocorrendo a escuta legítima, tampouco um “diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção” (Lück, 2010, p. 41).

Já a participação como representação se configura como aquela vivenciada na perspectiva democrática, seja da sociedade, seja nas organizações, seja nas instituições. Uma das formas de representação democrática é o voto, que garante a possibilidade aos sujeitos manifestarem-se com relação a quem os representará, por exemplo, no governo municipal.

Nas instituições escolares, é possível notar que os conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, colegiados de curso, diretórios acadêmicos, entre outros, apresentam-se como espaços democráticos de representação, cujos representantes são escolhidos por votação. No entanto, é preciso mencionar que a participação como representação se forja na impossibilidade da participação direta em grupos sociais grandes. Nesse contexto, o voto é o elemento que assegura o caráter representativo. A participação por representação é, de acordo com Lück (2010, p. 42),

tipicamente praticada nas sociedades e organizações democráticas. Ela pode, no entanto, ser expressa como um arremedo de participação [...]. Isso porque considerando o sentido clássico de democracia como o governo do povo, pelo povo e para o povo, participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Ela implica trabalhar com a pessoa na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados.

Pensando no cenário educacional, é possível vivenciar a participação por representação, por exemplo, na escolha dos gestores, dos representantes estudantis entre outros.

Para Lück (2010, p. 44), a participação como tomada de decisão:

Implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

O engajamento tem um lugar de destaque na dimensão participativa, pois decorre dele a possibilidade de uma participação efetiva, concreta, em que o estar presente, dar sugestões, fazer escolhas e expor ideias são espaços importantes para a superação da alienação, passividade, autoritarismo e centralização que perambula pelas instituições de ensino (Lück, 2010). Sob esse viés, o engajamento “é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido” (Lück, 2010, p. 47).

Consoante esse viés, Paro (2000, p. 16) diz que a participação propriamente dita “é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões [...] para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo”; ao contrário disso, a efetiva participação assume destaque na dinâmica social e política onde circulam saberes e práticas que nos encorajam a lançar olhar para além do sentido enquanto mero artefato, mas que vislumbra seu potencial também educativo e onde a práxis participativa se fortalece e se distende no coletivo.

Paro (2022, p. 167) defende o reconhecimento do espaço escolar como distinto do empresarial e de seus ditames capitalistas, onde a gestão exerce “papel político de mediadora dessa exploração”; ao contrário disso, é fundamental conceber o espaço escolar como aquele que desenvolvido num processo pedagógico legítimo busca a transformação social. Isso significa que não podemos ser ingênuos e incorporar a perspectiva de manutenção do *status quo* valendo-nos de práticas que falseiam a dimensão participativa.

O autor também chama atenção para a necessidade de a escola afastar-se da dinâmica hierárquica e que cria arquétipos no sentido de controlar as ações de “todos os que participam da vida da instituição” (Paro, 2022, p. 173). A escola é um organismo vivaz e que se movimenta permanentemente através da interação dos sujeitos que por ela transitam. Para o autor, o estudante participa “na atividade educativa não só como objeto, mas igualmente como sujeito da educação” (Paro, 2022, p. 186), o que confere ao estudante o papel de sujeito de sua aprendizagem, possibilitando a construção de

saberes e de práticas a partir da vivência *do* e *no* cotidiano escolar, na sua pluralidade e em interlocução permanente com o contexto.

Os contributos de Paro (2022) e de Lück (2010) pontuam a dimensão participativa de forma muito contundente, sem romantismo pedagógico, apontando para uma prática participativa coexistente, comprometida e autêntica e com espaços de atuação coletiva e colaborativa.

Os autores Dayrell e Carrano (2014, p. 121) consideram também que

a experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. [...] O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social.

A participação juvenil referida por Dayrell e Carrano, pode ser percebida como uma potencialidade pedagógica que enriquece a aprendizagem e contribui no desenvolvimento de processos formativos mais democráticos e dialógicos no contexto educativo.

Os marcos legais anteriormente citados contribuem para que a gestão democrática vá tomando forma e se consolide nas instituições de ensino. Aqui cabe destacar outro marco, o Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste num plano estratégico que define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no território nacional ao longo de dez anos, tendo a finalidade de orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

O art. 214 da CF define que o PNE terá duração decenal. Atualmente, está em vigência o PNE 2014-2024, estabelecido pela Lei. nº 13.005/2014, cujas diretrizes são:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - **promoção do princípio da gestão democrática da educação pública**; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, [2025]r art. 14 Grifos meus).

O PNE é composto de 20 metas estabelecidas para garantir acesso à educação de qualidade. Com relação a gestão democrática, o plano indica, na meta 19, que é necessário

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, [2025]r meta 19).

Observa-se que a referida meta compreende um conjunto de oito estratégias indicativas. Aqui, destaco as que tem afinidade com este estudo:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Brasil, [2025]r estratégias 19.4, 19.5 e 19.6).

Relacionando essas metas com os documentos institucionais do IFRS, que é o recorte deste estudo, eles consideram a gestão democrática como um preceito que se constitui no cotidiano e assim sendo:

é um princípio que precisa e vai se constituindo no dia a dia da instituição, através da participação e envolvimento do maior número de sujeitos nos processos decisórios, em respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais (IFRS [2024]a, p. 10).

O PDI expressa que a gestão democrática é um aspecto característico da instituição, sendo exercitada de maneira paritária entre os três segmentos que compõem a comunidade acadêmica: estudantes, docentes e técnicos administrativos. O documento também posiciona que os estudantes possuem participação ativa na gestão e estão no cerne do processo educativo.

A instituição acredita que a educação favorece a construção de uma sociedade mais igual e mais justa a partir da inclusão democrática, que envolve “preparar os(as) estudantes para o mundo do trabalho de maneira crítica e consciente, garantindo a equidade no acesso e na qualidade da educação, e promovendo uma cultura escolar que valorize a participação democrática” (IFRS [2024]a, p. 98). O IFRS tem procurado cotidianamente valorizar a participação estudantil nos diferentes espaços institucionais.

Com essa finalidade, foi criada, em 2018, a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), que busca estimular e garantir a participação estudantil tendo em vista que é fundamental a

constituição de espaços coletivos que possibilitem a organização autogestionária dos estudantes. Nesse, é imperativo a previsão de espaços para convivência estudantil, organização de grêmios e diretórios acadêmicos, para o desenvolvimento de iniciativas acadêmicas, científicas, de formação política e de arte, cultura, esporte e lazer, entre outros (IFRS, [2024]a, p. 385).

No que se refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, são realizados encontros consultivos e deliberativos com a participação de trabalhadores(as) em educação e estudantes (ou responsáveis). Assim sendo, no âmbito da Educação Básica, são realizados os conselhos de classe, e no Ensino Superior, reuniões de colegiados, com o intuito de promover o diálogo acerca de questões relativas aos cursos e desempenho dos estudantes. Então, a participação estudantil se dá através da participação nas reuniões do conselho de classe e nas reuniões do colegiado.

Além disso, o PDI explicita que os planejamentos institucionais “ocorrem de forma colaborativa, com participação da comunidade acadêmica, e a gestão financeira e patrimonial é realizada de forma a garantir o caráter público e a gratuidade do ensino, respeitando rigorosamente os princípios da administração pública” (IFRS, [2024]c, p. 26).

A OD do IFRS é o documento normativo que reúne as disposições acerca das normas e procedimentos acadêmicos dos cursos em seus diferentes níveis, formas e

modalidades, em consonância com os demais ordenamentos institucionais. Esse documento apresenta de maneira pormenorizada os aspectos relativos à avaliação do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, a OD estabelece que o conselho de classe

analisa o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante numa perspectiva integral, conforme os objetivos presentes nos planos de ensino dos componentes curriculares ministrados, devendo contar com a participação do Setor de Ensino, Coordenação de Curso, Setor de Assistência Estudantil, professores e representantes de estudantes da turma (IFRS, [2024]c, p. 43).

O IFRS tem buscado valorizar o envolvimento dos estudantes em vários espaços institucionais. Portanto, a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) foi estabelecida em 2018 com o objetivo de, entre outras coisas, promover e assegurar a participação dos estudantes.

Assim sendo, o IFRS ([2024]a, p. 25)

compreende como necessário a constituição de espaços coletivos que possibilitem a organização autogestionária dos estudantes. Nesse, é imperativo a previsão de espaços para convivência estudantil, organização de grêmios e diretórios acadêmicos, para o desenvolvimento de iniciativas acadêmicas, científicas, de formação política e de arte, cultura, esporte e lazer, entre outros.

Como pode ser visto, considerando o que se entende como *participação democrática*, o IFRS mantém-se alinhado aos preceitos da gestão democrática e assume o compromisso de efetivá-la cotidianamente.

Dissertado acerca da gestão democrática, passo, agora, a falar sobre as brechas legais que reconhecem a juventude e as possibilidades participativas que estas anunciam.

5.2.2 As brechas que reconhecem a juventude

Reconhecer a juventude nas suas singularidades e também assegurar-lhes direitos são princípios importantes na atualidade. Por esse motivo, realizo um apanhado que vai percorrendo os dispositivos legais que se articulam com a juventude de modo a

compreender como esse público vem sendo olhado e que possibilidades participativas são anunciadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi institucionalizado pela Lei 8.069/1990 (Brasil, [2025]j). O ECA anuncia que os adolescentes têm direitos que lhes asseguram o preparo para a cidadania, dentre eles, o de se organizar e participar em entidades estudantis; e a seus pais é assegurado o direito de participar da definição das propostas educativas. O estatuto da criança e do adolescente figura como um marco histórico e é um desdobramento da CF/88, conferindo o merecido destaque às crianças e adolescentes, reconhecendo-os nas suas especificidades perante a lei e pontuando seus direitos e deveres. O ECA também rompe com os resquícios de um período marcado por uma cultura autoritária e patriarcal e que estava orientada pelo Código de Menores (1979)⁴⁷.

Observa-se que, após 9 anos da LDB/96, em 2005, é que se fortalece a compreensão pública dos jovens como sujeitos de direitos no Brasil com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)⁴⁸. A política pública de juventude preconiza a promoção da criatividade e da participação do jovem no desenvolvimento do país, a ampla participação na formulação, implementação e avaliação da política; participação nas decisões de política cultural e em ações que compreendam a defesa dos direitos da juventude; a garantia de participação nos espaços estudantis; apresentando, ainda, os conselhos de juventude enquanto órgão permanente para pensar a integração e participação do jovem no âmbito social, econômico, político e cultural.

No ano de 2013, tem-se a instituição do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013 (Brasil, [2025]l), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). O estatuto defende o “respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude” (Brasil, [2025]j), ou seja, reconhece que o jovem possui uma identidade e que

⁴⁷ O Código de Menores. BRITO, Julia. Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente. **JusBrasil**, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/codigo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/155146196>. Acesso em: 12 fev. 2025.

⁴⁸ O CNJ e o CONJUVE foram instituídos pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005.

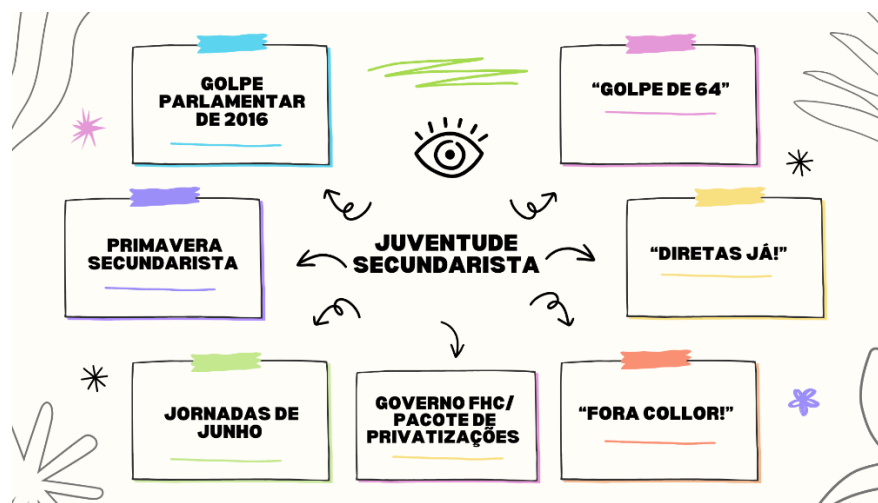
a constituição de sua juventude precisa ser compreendida a partir de cada um e no coletivo enquanto formas singulares de viver as juventudes.

Os dispositivos legais foram reconhecendo os direitos da juventude e localizando diretrizes para sua participação na sociedade como exercício democrático o que não significa a participação efetiva.

Os jovens, ao longo do tempo, têm manifestado resistência e se colocado em combate frente à ausência de espaços democráticos, a fim de reivindicarem a garantia e a ampliação dos seus direitos e por políticas que as amparem. Nesse viés o movimento estudantil tem buscado a sua participação num território que está sempre em construção. Destaca-se aqui a atuação da juventude secundarista.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) elenca sete momentos em que a juventude secundarista foi protagonista no cenário brasileiro, conforme Figura 8.

Figura 8 – Momentos em que a juventude secundarista foi protagonista no cenário brasileiro



Fonte: elaboração minha (2025) a partir de UBES (c2025)⁴⁹.

⁴⁹ UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). 7 momentos em que os jovens protagonizaram a história do país. c2025. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/7-momentos-em-que-os-jovens-protagonizaram-a-historia-do-pais/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

No período denominado “anos de chumbo”⁵⁰ (1964 a 1985), vigorava uma política educacional conservadora e extremamente alinhada ao regime autoritário que perseguia os jovens que se opunham à ditadura. Nesse período, os jovens foram censurados, torturados e mortos, e as organizações estudantis foram consideradas ilegais e só foram reabertas com a aprovação da Lei do Grêmio Livre – Lei nº 7.398 de 04 de novembro de 1985 (Brasil, [2025]m) – que estabelece sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências e onde foi assegurado “aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus [...] a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (Brasil, [2025]m, art. 1). A referida legislação explicita que a organização, funcionamento e atividades dos grêmios devem estar expressos no seu estatuto, aprovados em assembleia do corpo discente.

O estabelecimento de uma lei que salvaguardasse os estudantes de organizarem-se no âmbito das instituições de ensino demonstra um esforço para garantir um espaço que em tempos pretéritos foi assolado pela ditadura, momento que os grêmios “foram transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica” (Aranha, 2006, p. 314).

Na sequência, o movimento das “Diretas já!”⁵¹ foi um marco mobilizatório em prol das eleições diretas e de redemocratização. Uniram-se, na causa, partidos políticos, representantes da sociedade civil, artistas e intelectuais, num expressivo apelo popular que reuniu milhões de pessoas em comícios e passeatas. Os estudantes desempenharam papel importante na campanha que manifestava a insatisfação do povo brasileiro para com a perseguição política e a ineficiência da gestão econômica pelo governo militar.

A década de 1980 trouxe muitos desafios que estavam arraigados a repressão e autoritarismo da ditadura, cujo apelo popular foi determinante para que se pudesse

⁵⁰ “Anos de chumbo” é a expressão utilizada para referir o período mais repressivo da ditadura. Durante os anos de chumbo, ocorreu uma intensa repressão aos grupos contrários à ditadura, com execuções, detenções arbitrárias e torturas. Também foi nesse período que a censura se expandiu no país.

⁵¹ Foi um movimento popular que ocorreu entre 1983 e 1984, defendendo a aprovação do voto popular no Congresso Nacional para as eleições presidenciais de 1985.

avançar em pautas democráticas. Uma delas foi a possibilidade de voto (facultativo) aos jovens de 16 e 17 anos, que se viam impedidos de participar pois vigorava uma emenda que definia que o voto era obrigatório aos cidadãos a partir dos 18 anos. Os jovens ansiavam por espaços democráticos de direito e tencionaram a sociedade e parlamentares em articulação com a UBES e a União Brasileira dos Estudantes (UNE) para que o direito ao voto fosse estendido aos jovens de 16 e 18 anos já nas eleições de 1989. Fato esse que foi aprovado via emenda tendo obtido o apoio de 355 deputados constituintes, passando a vigorar na CF. A partir dessa conquista, o movimento estudantil, consciente da importância do voto em tempos que começam a se mostrar menos sombrios, lança a campanha “Se Liga 16”, que incentivava a juventude a participar das eleições presidenciais de 1989.

Segundo informação disponibilizada no site oficial da UBES (c2025, não paginado)⁵²,

Em tempos sem internet, em que a informação tinha poucos meios para circular, a movimentação da UBES conseguiu até emplacar vídeos em rede nacional de televisão. Dados de 1990 mostram mais de 2 milhões de eleitores com menos de 18 anos cadastrados no Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Os estudantes secundaristas pintaram os rostos com as cores da bandeira do Brasil e foram às ruas na campanha “Fora Collor!” no ano de 1992. A campanha exigia o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello, envolvido em escândalos de corrupção. Collor renunciou ao cargo para não sofrer o processo de *impeachment*.

Após esse episódio, já na década de 1990, FHC é eleito presidente do Brasil e seu governo é marcado pelo projeto neoliberal que resulta por exemplo no sucateamento da educação nacional e privatizações de setores estratégicos. Os jovens, mais uma vez, mobilizaram-se com relação às pautas do ensino médio cobrando sua expansão e reformulação, bem como a ampliação dos direitos estudantis, como por exemplo a meia-entrada, direito atualmente adquirido e que é assegurada pela Lei 12.933, de 26 de dezembro de 2013 (Brasil, [2025]n).

⁵² UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). Desde 1988: voto aos 16 anos é conquista da juventude. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2017/desde-1988-voto-aos-16-anos-e-conquista-da-juventude/>. Acesso em: 06 de jan. 2025.

Nos anos 2000, de acordo com Silva (2022, p. 58)

o movimento estudantil e o conjunto de organizações da juventude, [...], passam por um longo período de descenso dos movimentos de massa. As consolidadas entidades de representação estudantil voltam-se para a sua construção interna, como mobilizações para a construção das grandes Bienais, que valorizam áreas como a cultura, ciência e tecnologia e esporte. [...] Além disso, as entidades passam a organizar grupos identitários como o movimento de estudantes negros, mulheres, gays, lésbicas, entre outros grupos.

O ano de 2013, trouxe a ampliação das pautas que mobilizaram a juventude secundarista. No referido ano, os jovens empreenderam manifestação contra o aumento da tarifa do transporte público e em defesa do passe livre estudantil. A reivindicação tomou as redes sociais e rapidamente as manifestações espalharam-se pelo país, levando um número expressivo da população às ruas contra a corrupção e pela reforma política entre outras pautas.

A luta pela educação pública e de qualidade resultou no movimento denominado “primavera secundarista”, cujo princípio mobilizatório deu-se no estado de São Paulo, onde os estudantes ocuparam mais de 200 escolas, colocando-se contra o projeto de reorganização escolar pretendido pelo governo do estado. O plano do governo era fechar mais de 100 instituições de ensino estaduais, o que produziria o remanejamento dos docentes, a superlotação de salas de aula e a precarização do ensino público.

Tendo em vista as manifestações e ocupações de escolas como forma de protesto dos estudantes, o governo declinou do plano. A pauta de precarização do ensino público, as reivindicações e as ocupações se estenderam pelo território nacional. Essas ocupações foram significativas, pois, de acordo com Silva (2022, p. 64), as experiências das ocupações “garantiram um espaço de aprendizagem e de auto-organização significativo para o conjunto do movimento estudantil. Além disso, abriram um diálogo sobre o papel dos movimentos de juventude de caráter mais histórico”.

Outro marco importante da atuação estudantil é quando a juventude foi às ruas em defesa da democracia, quando, em 2016, a então presidente Dilma Rousseff foi

destituída do poder por conta de um golpe parlamentar. Segundo consta na UBES (c2025, não paginado)⁵³:

Ao lado dos trabalhadores, professores e o povo brasileiro, os jovens e estudantes se posicionam contra pautas retrógradas, entre elas: contra a reforma trabalhista e previdenciária, contra o corte de investimentos que afetará a educação e áreas sociais, reformulação do ensino médio sem diálogo com os movimentos sociais de educação e em oposição ao PL da Mordaza.

Outra ação estudantil que merece destaque e foi que incentivada pelo movimento estudantil secundarista em 2016 segundo Silva foi a mobilização onde

os estudantes universitários ocupam as principais universidades públicas e institutos federais do país, protestando contra a proposta de ementa constitucional, que ficou conhecida como a “PEC da morte” ou “PEC do teto de gastos”, a “PEC 241” e, na atualidade, a “EC 95”. Também faziam parte das pautas reivindicatórias a retirada do debate da câmara dos deputados e senado o projeto de lei da “Escola sem Partido”, a “PL 44”, e da medida provisória do Novo Ensino Médio (Silva, 2022, p.64)

Relacionando as ações estudantis em defesa dos seus direitos, os jovens do Campus BG também ocuparam suas dependências em protesto contra a Proposta de Emenda à Constituição 241 (PEC 241⁵⁴) e a Medida Provisória 746 (MP 746/2016⁵⁵), alinhados às mobilizações nacionais em outubro de 2016. Na ocasião, os estudantes frequentavam as aulas durante o dia e permaneciam na instituição durante a noite. Uma reportagem veiculada em jornal⁵⁶ da cidade destaca que os estudantes do ensino superior apoiavam a mobilização dos estudantes secundaristas. A ocupação foi pacífica e organizada.

⁵³ UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). 7 momentos em que os jovens protagonizaram a história do país. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/7-momentos-em-que-os-jovens-protagonizaram-a-historia-do-pais/>. Acesso em: 6 de jan. 2025.

⁵⁴ A PEC 241: apresentava proposta para instituir o Novo Regime Fiscal (2016).

⁵⁵ Instituiu a Política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, e alterou as Lei nº 9.394/96 e Lei nº 11.494/07 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências.

⁵⁶ Reportagem veiculada no Jornal Semanário. JORNAL SEMANÁRIO. Estudantes ocupam IFRS em protesto. Bento Gonçalves, 28 out. 2016. Disponível em: <https://jornalsemanario.com.br/estudantes-ocupam-ifrs-em-protesto/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Em 2021, por conta da covid-19⁵⁷, as entidades estudantis se unem mais uma vez e lançam a campanha “Pão, Vacina e Educação”. Nessa campanha os estudantes exigiam planos de controle da pandemia, vacinação e a garantia de recursos para a educação.

Findado esse tópico, passo a abordar o tema da juventude com base nas contribuições de Dayrell e Carano (2014).

5.3 JUVENTUDE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há diversas abordagens acerca do conceito de juventude. Nas ciências médicas, utiliza-se o termo *puberdade*, no qual as mudanças do corpo balizam a dita “entrada” na puberdade. Essa perspectiva considera desenvolvimento biológico do aparelho reprodutor como marcador do início e fim dessa fase. A psicologia vincula a adolescência às mudanças no comportamento e personalidade. Já as ciências sociais compreendem a juventude centrada nas relações sociais, tendo em consideração que é uma categoria socialmente construída e, por isso, diversa.

Dayrell e Carrano (2014, p. 111) dizem que a

[...] juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

Esse apanhado inicial nos diz que é premente que a juventude não seja definida a partir das dimensões etária e cronológica única e exclusivamente, mas alicerçada nas singularidades das vivências e práticas sociais que vão constituindo os modos de ser jovem na atualidade. Entende-se, portanto, que não há espaço para as uniformidades que a limitam e reduzem o jovem à condição de pré-adulto, indo além, pois segundo “[...]”

⁵⁷ Segundo informações disponíveis do site do Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em 15 de fev. 2025.

é preciso pontuar ainda que o jovem não é um pré-adulto” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 106).

Consoante esse viés, Silva (2022, p. 30) considera a juventude também como produto da modernidade e “como um momento do percurso da vida, capaz de expressar sua peculiar forma de vivê-la, e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta”.

Ou seja, Dayrell e Carrano compreendem a juventude como uma construção que é fruto das dimensões sociais, históricas, culturais e relacionais. Por esse motivo, é importante considerar que cada jovem vivencia a juventude como um momento singular e específico de sua vida, no decurso educativo e formativo. É nessa dinâmica/prática social que o jovem vai conhecendo e revelando as possibilidades de constituir-se sujeito da sua vida.

Para Pais (1990), é muito diferente ser jovem hoje e ter sido jovem há 30 anos. É, também, muito diferente ser jovem abraçado pelos privilégios de pertencer a uma classe econômica alta daquele jovem que reside na periferia. É muito diferente ser um jovem cuja única ocupação é estudar e ser um jovem que estuda num turno e trabalha no outro. É diferente ser jovem no Brasil ou em outro país. Ou seja, a juventude vai sendo vivenciada e construída também atravessada por essas nuances sociais, dilemas que não estão inscritos em uma fase da vida, mas ao modo que os jovens diante das suas singularidades vivem essa fase da vida.

Ademais, observa-se que, ao longo do tempo, os dispositivos legais têm inserido o jovem de alguma forma, procurando acolher a juventude, dando-lhe notoriedade e assegurando-lhe direitos. O ECA (Brasil, [2025]j) é um exemplo disso, porque dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, indicando que a compreensão legal considera adolescente a pessoa entre 12 a 18 anos.

Quanto ao reconhecimento dos jovens como cidadãos de direitos, por mais que houvesse já o ECA é só em 2010 que o termo *juventude* passa a integrar textualmente a CF, por meio da emenda nº 65/2010, que altera a denominação do capítulo VII, art. 227, para cuidar dos interesses da “família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso” (Brasil, [2025]j, art. 227). Dessa maneira, não só o termo específico “jovem” é inserido no texto constitucional, como a concepção de juventude, diferenciando-a da adolescência, período em que os direitos mais específicos desse público são delineados.

O Estatuto da Juventude (Brasil, [2025]j) apresenta preceitos sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, bem como lança um olhar para a juventude, indicando que são considerados jovens “as pessoas com idade entre 15 e 29⁵⁸ anos de idade”, realçando ainda o “respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude” (Brasil, [2025]j, art. 1).

Já com relação aos jovens, no que concerne à legislação, são consideradas as pessoas com idades entre 15 e 29 anos. Já a Organização das Nações Unidas (ONU, United Nation, c2024) considera que não existe uma definição universalmente aceita relativa ao grupo etário dos jovens. Para fins estatísticos, definem “juventude” pelo grupo etário composto por pessoas entre 15 e 24 anos.

Segundo informações disponíveis no site da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ, Brasil, [2025]q), atualmente, cerca de ¼ da população brasileira é constituída por pessoas com idades entre 15 e 29 anos, ultrapassando 50 milhões de indivíduos. É a maior geração de jovens da história do País. Já as informações disponibilizadas pela ONU⁵⁹ informam que existem 1,2 mil milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que representa 16% da população mundial. Até 2030, o número de jovens deverá atingir os 1,3 mil milhões – o equivalente a 7%.

Conforme já dito, considero aqui as diversas juventudes para além dos elementos de legislação essencialmente, reconhecendo-os sujeitos fazedores de histórica e com potencialidade para o que Stecanela (2008, p. 76) chamou de reinventar “seus modos de ser jovem” a partir do seu cotidiano.

Nesse sentido, o espaço do Ensino Médio coloca a juventude em rotas que proporcionam a vivência do protagonismo, autonomia juvenil, a partir da abertura à participação nos processos pedagógicos. A participação, aqui, é percebida como uma experiência educativa e formativa. De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 121), as dimensões educativa e formativa da participação podem “propiciar aos jovens o

58 Segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2022), a população jovem do Brasil, entendida dos 15 aos 29 anos, é de cerca de 45,3 milhões, que corresponde a 22% da população total do país. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 26 jan. 24.

59 UNITED NATIONS. Centro das Nações Unidas. Centro de Informação Geral para a Europa. Juventude. c2024. Disponível em: <https://unric.org/pt/juventude/>. Acesso em 16 dez. 2024.

desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras relacionadas com o convívio”.

Nessa perspectiva participativa, o jovem constrói suas aprendizagens num movimento democrático, dialógico, que reconhece o cotidiano como potente articulador das vivências.

Teixeira (2014, p.18), ao referir-se ao jovem e ao aluno, usa uma distinção interessante, dizendo que “jovem é o substantivo e o aluno é o adjetivo”. A partir disso, o autor chama a atenção para uma das possíveis características do jovem, que é a de ser estudante. Para Dayrell (2007), a “tensão” entre ser estudante e ser jovem está refletida também na interação com o saber e os processos de ensino e aprendizado. Ocorre que inúmeras vezes esquecemos que esse estudante é primeiro um jovem e, por isso, um sujeito de experiências, saberes, querer e que, cotidianamente, vai vivenciando sua juventude na prática do encontro e desencontro no processo educativo.

5.3.1 Onde estão os jovens que habitam o Ensino Médio (EM)

De acordo com o Censo Escolar 2023⁶⁰, havia 47,3 milhões de matrículas de estudantes na educação básica, destas 7,7 milhões referem-se ao Ensino Médio. Quanto às matrículas no âmbito nacional, observa-se que a rede estadual abriga 6,4 milhões de matrículas (83,6%), seguida da rede privada, com 986,3 mil (12,9%). Já a rede federal conta com 236 mil matrículas (3,1%).

A Figura 9, apresenta o quantitativo de matrículas no EM a nível de Brasil, seguido do estado do Rio Grande do Sul e da cidade de Bento Gonçalves, considerando as redes de ensino municipal, estadual, federal e privada.

⁶⁰ O Censo Escolar da educação básica é uma pesquisa estatística anual, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizada em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País.

Figura 9 – Matrículas no EM

	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADA
BRASIL	39.223	6.267.889	236.147	986.547
RIO GRANDE DO SUL	2.659	282.029	16.948	47.731
BENTO GONÇALVES	110	2.272	452	471

Fonte: elaboração minha (2025) com base no Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023)⁶¹.

No que diz respeito às matrículas no EM do estado do Rio Grande do Sul, também se destaca o número de matrículas na rede estadual, chegando a 282 mil estudantes matriculados.

No município de Bento Gonçalves, a rede estadual possui 06 escolas que ofertam o EM com o total de 2.272 estudantes, tendo o maior número de estudantes matriculados, e a rede municipal possui uma escola de EM, e o menor número de estudantes, 110. Já a rede federal conta com uma instituição de ensino, o Campus BG e 452 estudantes, e a rede privada conta com 471 estudantes matriculados.

É preciso mencionar que, de acordo com o art. 10 da LDB (Brasil, [2025]f), cabe aos estados oferecer, com prioridade, o EM, motivo pelo qual verifica-se que de maneira geral o maior número de matrículas nesse nível de ensino concentra-se em escolas estaduais. Por outro lado, cabe aos municípios a oferta do ensino fundamental, o que também explica o número de matrículas diminuto no que se refere ao EM nas escolas municipais.

Na Educação Profissional, segundo dados do Censo 2023, tem-se 2.413 milhões de matrículas no Brasil, destas, aproximadamente 900 mil matrículas referem-se a cursos técnicos ofertados no nível médio, conforme Figura 10.

61 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Resultados. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Figura 10 – Matrículas Educação Profissional (nível médio)

	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADA
EMI	9.281	509.614	215.193	48.041
EM - Normal/ Magistério	4.543	34.537	36	2.342
EM - EJA	211	29.637	5.482	2.983
FIC - integrado a EJA (médio)	157	34.680	811	9.050

Fonte: elaboração minha (2025) com base no Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023).

Com relação as matrículas na Educação Profissional, observa-se que a rede de ensino estadual também apresenta o maior quantitativo de matrículas 608 mil, seguida da rede federal, com 221 mil matrículas. Já, a rede privada abarca 62 mil matrículas e a rede municipal 14 mil.

O Censo Escolar, realizado anualmente, mapeia a população jovem que mantém vínculo escolar, no entanto, sabe-se um número significativo de jovens está fora das salas de aula. Ao analisar o *Atlas das Juventudes*, nota-se que há destaque a um conjunto de ações que já foram realizadas no âmbito da educação nacional no intuito de garantir o acesso e a permanência e que tiveram a população jovem como foco: a) Programa Brasil Alfabetizado⁶², com ensejo de promover a superação do analfabetismo entre brasileiros a partir de 15 anos de idade; b) Projovem⁶³; c) Programa Universidade para Todos (Prouni) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para estudantes brasileiros de baixa renda; d) Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁶⁴, destinado a democratizar o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior; e) Programa Novos Caminhos (Ministério da Educação); f) Programa Bolsa Permanência⁶⁵, uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo aos

⁶² Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, [2025]u).

⁶³ Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 (Brasil, [2025]v).

⁶⁴ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, [2025]s).

⁶⁵ Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013 (MEC) (Brasil, [2025]t).

estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo para a permanência e a diplomação dos beneficiados; g) Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Brasil, [2025]o), dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso em cursos técnicos e graduações de universidades e instituições federais, destinado a contemplar os e as estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros e indígenas e pessoas com deficiência e h) Programa Pé de Meia – Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, [2025]p), que dá incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. O objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de garantir mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social.

As ações destacadas, sejam elas leis, sejam programas, sinalizam um avanço no que se refere às políticas públicas para a juventude e a garantia do direito à educação.

Dito isso, passo a abordar com relação aos jovens que estão matriculados no EMI do Campus BG.

5.3.2 Os jovens do EMI – Campus BG

Atualmente, o Campus BG possui 523 estudantes matriculados no EMI, sendo que 250 ingressaram pela reserva de vagas⁶⁶ (conforme a legislação vigente e de acordo com a Política de Ações Afirmativas⁶⁷ do IFRS), cujas vagas com maior número de estudantes matriculados são: aluno de escola pública com renda > a 1,5 salários mínimos

⁶⁶ As reservas de vagas vigentes no âmbito do IFRS são: a) aluno de escola pública com renda < 1,5 salários mínimos por pessoa e pessoa com deficiência, b) aluno de escola pública com renda < 1,5 salários mínimos por pessoa, c) aluno de escola pública com renda < 1,5 salários mínimos por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena, d) aluno de escola pública com renda < 1,5 salários mínimos por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena e pessoa com deficiência, e) aluno de escola pública com renda > 1,5 salários mínimos por pessoa, f) aluno de escola pública com renda > 1,5 salários mínimos por pessoa e pessoa com deficiência, g) aluno de escola pública com renda > 1,5 salários mínimos por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena, h) pessoa com deficiência, i) aluno de escola pública sem comprovação de renda, j) aluno de escola pública sem comprovação de renda, autodeclarado preto, pardo ou indígena, e k) aluno de escola pública sem comprovação de renda com deficiência (IFRS, 2014).

⁶⁷ A política de ações afirmativas do IFRS está “orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (IFRS, 2014, p. 2).

por pessoa com 101 estudantes e aluno de escola pública com renda < a 1,5 salários mínimos por pessoa com 81 estudantes.

Ainda, com relação à escola de origem dos estudantes, tem-se o seguinte panorama: 436 estudantes de escola pública; 73 de privada; e 14 não informaram. No que se refere aos jovens oriundos de escola pública: 240 provêm de escolas municipais e 196 de escolas estaduais, denotando de maneira geral o predomínio de jovens oriundos de escolas públicas.

Quanto à cor, a maioria dos estudantes (465) declara-se branco, 46 pardos, sete pretos e cinco não quiseram declarar-se. Percebe-se, ainda, a predominância feminina nos cursos EMI, pois mais de 60% dos estudantes declaram-se do sexo⁶⁸ feminino.

A abrangência da instituição pode ser destacada pelo grande número de municípios de origem dos estudantes, que ultrapassa 20. Entre eles, Garibaldi conta com 64 estudantes matriculados, Carlos Barbosa com 40, Farroupilha com 14 e Barão com 12. Bento Gonçalves, por sua vez, possui 314 estudantes matriculados.

Os dados acima relacionados foram elaborados pela pesquisadora a partir de informações disponíveis nos sistemas acadêmicos: Q – Acadêmico e SIGAA Acadêmico.

Os estudantes estão distribuídos nos seguintes cursos, de acordo com a Figura 11.

Figura 11 – Estudantes matriculados por curso

CURSO	ESTUDANTES MATRICULADOS
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	86
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	170
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	90
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	87
TÉCNICO EM VITICULTURA E ENOLOGIA	87

Fonte: elaboração minha (2025)⁶⁹.

⁶⁸ O uso da denominação sexo está em consonância com o disposto no formulário de inscrição no processo seletivo do IFRS, que propõe que o (a) candidato (a) opte tendo em vista as seguintes opções: masculino e feminino.

⁶⁹ Informações disponibilizadas pela diretoria de ensino em fevereiro de 2025.

Os jovens do EMI participam ativamente dos projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão, ampliando a construção de saberes a partir das ações de ensino, vivência da pesquisa como princípio educativo e participação de cursos de extensão como ação-reflexão-ação com a sociedade. Nos projetos e ações de ensino, há a participação de 43 estudantes bolsistas e 71 voluntários; já nos projetos e ações de extensão, participam 31 bolsistas e 23 voluntários. Com relação aos projetos e ações de pesquisa, pós-graduação e inovação, participam 18 estudantes voluntários e 18 bolsistas.

O Campus BG conta com algumas entidades estudantis⁷⁰, nas quais os jovens do EMI participam, como Grêmio Estudantil dos Técnicos em Agropecuária, Enologia e Informática (GETAE) e o Departamento de Tradições Gaúchas (DTG) Cultura sem fronteira e a COOPEBG.

O GETAE, fundado em 1960, representa os interesses dos estudantes do EMI, constitui-se em uma organização sem fins lucrativos e que tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais.

O DTG Cultura sem Fronteira foi fundado em 21 de abril de 2008 e tem como objetivo a preservação e a divulgação das tradições e da cultura gaúcha, constituindo-se em uma entidade cultural estudantil sem fins lucrativos e “proporciona aos estudantes práticas de gestão administrativa e financeira, organização e divulgação de eventos, bem como a atuação em grupo, atividades que exigem comprometimento, cooperação, responsabilidade e autonomia, contribuindo para a formação da cidadania dos participantes” (IFRS, 2019).

Com relação às informações da COOPEBG, consta no site do Campus BG apenas dois arquivos desatualizados: um que informa o resultado da eleição para a gestão 2018 – 2019; e um outro arquivo que é o estatuto da cooperativa – Escola dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, datado de 7 de outubro de 1982. De acordo com Cardoso (2020, p. 30),

a entidade surgiu a partir das dificuldades que pais de alunos encontravam para mantê-los na cidade. Por isso, a primeira providência foi a eleição de uma

⁷⁰ Segundo informações disponibilizadas no *site* do IFRS- Campus Bento Gonçalves (2019). INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Bento Gonçalves. Entidades estudantis. 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/entidades-estudantis/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

diretoria que recebeu a atribuição de fazer a compra de alimentos, adquiridos com a arrecadação de recursos dos estudantes e de seus familiares.

Cardoso (2020, p. 30) também informa que “[...] a associação, que já vinha atuando desde 1971, foi oficializada como Cooperativa Escolar de Trabalho do Colégio de Viticultura e Enologia Ltda (Coetagri) e recebeu o certificado de funcionamento no dia 14 de agosto de 1979”.

Por fim, este capítulo intencionou realizar uma costura que resulta em um casaco. Um casaco de várias cores e texturas que, de maneira geral, foi unindo as primeiras linhas em torno da historicidade do conselho de classe, passando a agregar outros fios e texturas para então tecer acerca da dimensão participativa no contexto educacional, juntando os fios da gestão democrática. Um dueto de cores potente, a gestão democrática e a dimensão participativa, eu diria ainda que, é um dueto que mobiliza a possibilidade de uma educação mais democrática e significativa. Algumas brechas entre as cores se fazem perceber, e por entre elas, foi possível explorar a temática da juventude, agregando ao casaco a costura de indicadores que ao longo do tempo foram reconhecendo a juventude na sua singularidade.

Findada costura do meu casaco de várias cores, no próximo capítulo, apresento o conselho de classe concebido, vivido e percebido no Campus BG.

6 O CONSELHO DE CLASSE NO CAMPUS BG

Bento Gonçalves, 4 de fevereiro de 2025.

Queridos(as)!

Hoje pela manhã, pensei em escrever-lhes, não o fiz!

Agora, no final da tarde, depois de uma conversa acolhedora com a minha orientadora, a professora Nilda, sinto-me nutrida e encorajada a fazê-lo.

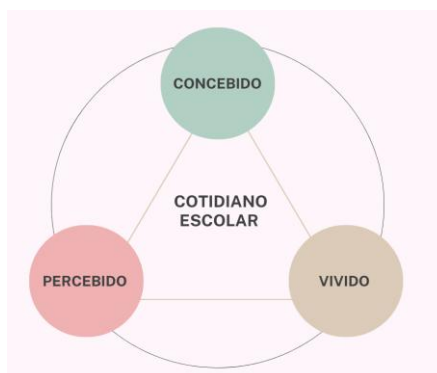
Desde que me assumi pesquisadora, muitas incertezas têm me acompanhado, afinal, nunca havia me aventurado a pesquisar. Mas, por outro lado, uma certeza me desafia a avançar: a certeza de que os estudantes seriam os meus interlocutores empíricos

Então, unindo certeza, incertezas, desejos e indagações, fui tentando compor o roteiro, como uma viajante que busca vivenciar todas as belezas do caminho. Nesse trajeto, vejo algo que cintila e me convida a aproximar-me. Com isso, sigo o caminho, porque, mesmo de longe, tenho a impressão de que parar e acercar-me era inevitável. Senti-me seduzida pelo desconhecido.

Ah, o cotidiano! Logo de cara e sem meias palavras foi anunciando que era preciso deixar-se surpreender pelo que nos cerca, mirar pequenos detalhes e acolher as descobertas inesperadas, tomar as palavras como artefatos da subjetividade e dedicar-se a encontrar sentidos. Ah, essa sociologia do cotidiano é de fato seduzente!

De imediato, senti-me instigada a fazer uma pausa também no cotidiano escolar! E de cara avistei um tripé (ao menos nas minhas ideias), o concebido, o vivido e o percebido. Resolvi parar e explorar um pouco mais e olhar por outros ângulos. Estava cativa, pelas palavras de Stecanela (2018, p. 930), que sinalizaram o cotidiano escolar como “um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momento de maior ou menor intensidade”. Quanto ao tripé? Logo virou um “triângulo”, como pode ser visto na Figura 12.

Figura 12 – Dimensões do cotidiano escolar



Fonte: elaborado por mim, com base em Stecanela (2016).

A perspectiva do cotidiano escolar encantou-me e motivou-me de tal maneira que foi figurando nas minhas certezas, passando a inspirar, inclusive, a dimensão analítica da pesquisa. Avistava poder olhar para o conselho de classe do Campus BG, com base nas três dimensões do cotidiano escolar. E assim o fiz!

O concebido refere-se ao que está instituído por outrem, enquanto diretriz, um espaço burocrático de fatores legais; o vivido traz a dimensão da prática, ou seja, como o instituído se efetiva na qualidade de práxis; e o percebido como um espaço social e que se materializa na reflexão que se forja/nutre da práxis e nos sentidos atribuídos a esta.

Revisitei a história oficial e legal do conselho de classe no *Campus* BG. Para isso, usei as lentes dos estudantes; procurei, também, conhecer a vivência prática da e na instituição e delinear “os sentidos atribuídos pelos sujeitos” (Stecanela, 2016, p. 345).

Em outras palavras, o cotidiano permitiu-me uma exploração a partir de um olhar sensível, que reconhece a potência dos indivíduos e a possibilidade de rotura, porém, ainda assim atenda, dado que é preciso perceber além do aparente.

Nesse sentido, tomei as “palavras nativas” dos meus interlocutores empíricos para orientar o processo analítico. Foram seus ecos que conduziram e mediaram a produção dos metatextos, estabelecendo, assim, o diálogo em três dimensões: com os interlocutores empíricos, com os interlocutores teóricos e com os meus conhecimentos tácitos (Stecanela, 2012). O resultado disso é apresentado nas páginas a seguir.

E no exercício da escuta aos interlocutores empíricos, os teóricos e às minhas próprias palavras, despeço-me agradecendo a atenção!

Com carinho, Lili.

6.1 OS SUJEITOS EMPÍRICOS

Neste subcapítulo, apresento os sujeitos empíricos que participaram da pesquisa. A construção dos dados, conforme já mencionado, foi realizada com base em três instrumentos: entrevista coletiva, grupo focal e questionário online. Ao todo, houve a participação de 40 estudantes, sendo que três participaram da entrevista coletiva, oito do grupo focal e 30 do questionário online. Dentre esses, um jovem participou da entrevista coletiva e também do grupo focal.

Por questões éticas, os jovens estudantes foram identificados por codinomes, que apresento no Quadro 7.

Quadro 7 – Participantes da pesquisa empírica

(continua)

Codiname e idade	Ano que cursa	Instrumento que participou	Curso
E1 / 16 anos	1º	Entrevista coletiva	Técnico em Informática para Internet
E2 / 15 anos	1º	Entrevista coletiva	Técnico em Agropecuária
E3 / 17 anos	2º	Entrevista coletiva	Técnico em Meio Ambiente
E4 / 18 anos	3º	Grupo focal	Técnico em Administração
E5 / 17 anos	3º	Grupo focal	Técnico em Agropecuária
E6 / 18 anos	3º	Grupo focal	Técnico em Meio Ambiente
E7 / 17 anos	3º	Grupo focal	Técnico em Agropecuária
E1 / 16 anos	1º	Grupo focal	Técnico em Informática para Internet
E8 / 19 anos	3º	Grupo focal	Técnico em Administração
E9 / 15 anos	1º	Grupo focal	Técnico em Agropecuária
E10 / 16 anos	2º	Grupo focal	Técnico em Administração
E11 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Meio Ambiente
E12 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Viticultura e Enologia
E13 / 16 anos	2º	Questionário online	Técnico em Meio Ambiente
E14 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E15 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Meio Ambiente
E16 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Viticultura e Enologia
E17 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E18 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E19 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E20 / 16 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E21 / 16 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E22 / 16 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E23 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E24 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E25 / 17 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E26 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E27 / 17 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E28 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária

(conclusão)

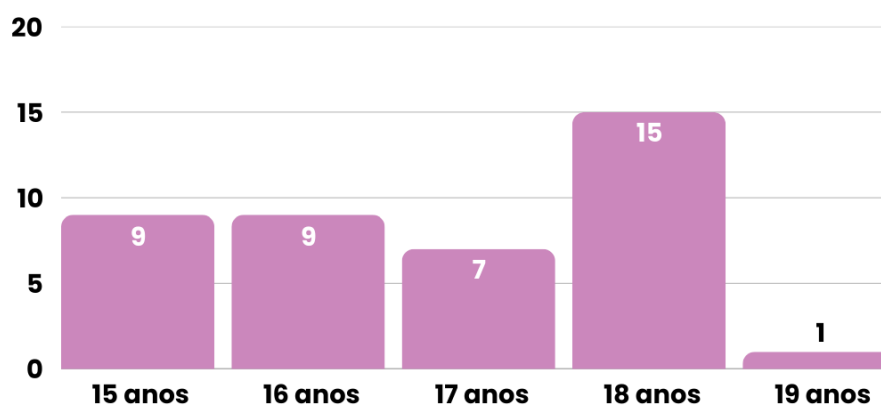
E29 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E30 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E31 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E32 / 16 anos	2º	Questionário online	Técnico em Viticultura e Enologia
E33 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Administração
E34 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E35 / 15 anos	1º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E36 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Meio Ambiente
E37 / 16 anos	1º	Questionário online	Técnico em Informática para Internet
E38 / 17 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E39 / 18 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária
E40 / 17 anos	3º	Questionário online	Técnico em Agropecuária

Fonte: elaboração minha (2025)

Cabe considerar que a entrevista coletiva e o grupo focal foram destinados aos estudantes que já desempenharam ou desempenham a função de representante ou vice-representante de turma e, por isso, participam da reunião do conselho de classe. Já o questionário online foi destinado a todos estudantes do EMI, todavia, apenas 30 responderam.

Os jovens estudantes possuem idade entre 15 e 19 anos, sendo que 36% deles têm 18 anos. O Gráfico 3 apresenta o quantitativo de estudantes por idade.

Gráfico 3 – Idade dos jovens

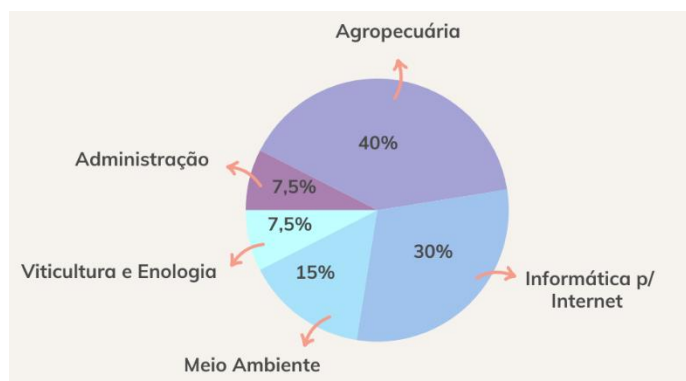


Fonte: elaboração minha (2024).

A pesquisa contou com a participação de estudantes de todos os cursos técnicos oferecidos, a saber: 3 estudantes de Administração; 16 de Agropecuária; 12 de Informática para Internet; 6 de Meio Ambiente; e 3 de Viticultura e Enologia. Percebe-se

que os estudantes ligados aos cursos de Agropecuária e Informática para Internet correspondem a quase 69% das participações, como demonstrado no Gráfico 4.

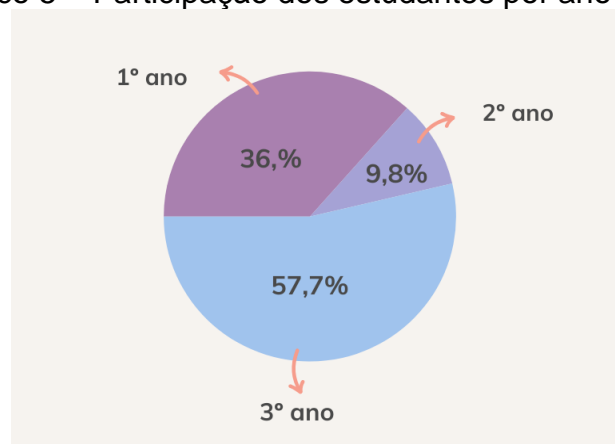
Gráfico 4 – Cursos dos estudantes



Fonte: elaboração minha (2024).

Dos 40 jovens participantes, 22 são do 3º ano, 14 do 1º ano e 4 do 2º ano, o que evidencia uma maior participação dos estudantes de 3º e 1º anos, conforme Gráfico 5. A participação de estudantes de todos os anos do EMI demonstra que independentemente do ano em curso, os estudantes interessam-se pela temática. Esse aspecto também indica que as contribuições e os diálogos partem de diferentes perspectivas, isto é, tanto dos que já vivenciam o conselho de classe na instituição, como dos que estão vivenciando-o. Ambas as perspectivas são interessantes e podem contribuir muito para compreender o processo avaliativo.

Gráfico 5 – Participação dos estudantes por ano do EM



Fonte: elaboração minha (2024).

Dos 40 participantes, 23 estudantes informaram nunca ter exercido o papel de representante e/ou vice-representante de turma, enquanto 17 disseram já ter vivenciado. Ou seja, a maioria dos respondentes da pesquisa ainda não desempenhou esse papel. Embora não tenham participado das reuniões do conselho de classe, os estudantes sentiram-se motivados pela temática e pelas reflexões que esta possibilitou.

Apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, a seguir, passo a apresentar as narrativas que se anunciam entre o concebido, o vivido e o percebido.

6.2 AS NARRATIVAS QUE SE ANUNCIAM ENTRE O CONCEBIDO, O VIVIDO E O PERCEBIDO

O registro empírico das narrativas estudantis resultou em torno de 150 folhas A4, e, mais do que isso, constituiu um *corpus* potente, latente e expressivo, tendo um papel imprescindível nesta pesquisa. Assim, pode-se dizer que as narrativas são o que Pais (2017) chamou de “achados de terreno”; algo ousado e que convida a embrenhar/aprofundar.

Com base nas narrativas sistematizadas, fui lendo e relendo os registros, fui destacando e pintando as metáforas, os termos, as frases e os parágrafos para, de alguma maneira, embrenhar-me nelas e nos enigmas que aparentemente me seduziam. Tudo isso foi feito a partir de um olhar espontâneo de uma viajante que está a se aventurar pelo caminho.

O caminho analítico foi se estruturando a partir da valorização/reconhecimento dos achados que, ora se insinuavam, ora se mostravam, ora se calavam. Isso foi feito a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2011)

A ATD, como possibilidade analítica, tem sido utilizada em pesquisas qualitativas e permite uma exploração rigorosa e criteriosa do objeto de estudo. Ao mesmo tempo, busca compreender os fenômenos, abrindo espaço para novas possibilidades analíticas.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), é necessário seguir três etapas para esse embrenhar-se: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; e a captação do novo emergente. Na primeira etapa, os autores afirmam que é preciso desmontar os textos, o que exige um exercício de desmantelagem do *corpus*, sustentado

numa imersão profunda nas transcrições, que, neste caso, são oriundas da entrevista coletiva, do grupo focal e das respostas do questionário online.

A imersão a que me propus foi aquela que, valendo-se de diversas leituras, manteve-se atenta aos detalhes das palavras, num esforço de “colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 14-15). Essa tarefa não foi fácil, tendo em vista a minha ligação e inserção com o objeto de pesquisa. Tive receio de deixar fugir algo ou até mesmo trazer minhas concepções ou hipóteses para esse momento. Como foi desafiador manter esse exercício e o distanciamento necessário.

A cada leitura (e foram tantas!), novos achados. Dentre esses achados, minha atenção se voltou para a presença de algumas metáforas que foram ditas ou escritas como miudezas; ao lê-las, minha memória auditiva foi evocando o momento quando foram ditas. Foi assim que as folhas brancas começaram a ganhar cor; metáforas, palavras, frases, trechos emergiam com intensidade, e o ato de grifá-los e destacá-los deu um novo sentido ao avolumado de “papéis”.

A desmantelagem assume destaque como exercício de autonomia investigativa, que pode também ser notada na ação de definir “em que medida fragmentar seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 18).

Se no primeiro movimento analítico os textos foram desmantelados e unitarizados (unidades de análise), no segundo passaram a constituir um novo agrupamento, uma nova ordem a partir de “elementos semelhantes” às categorias (Moraes; Galiazzi, 2011). As categorias foram definidas com base em elementos pré-estabelecidos, sendo complementados pela análise da pesquisadora. É assim que emergem as categorias temáticas.

O terceiro movimento da ATD consiste em captar o novo emergente. Nessa etapa, busquei atingir uma compreensão profunda a partir da descrição e da interpretação apoiadas nas narrativas, o que é expresso na forma de metatextos (os quais são apresentados nos subcapítulos 6.2.2 e 6.2.3).

Dissertado sobre o processo da análise textual discursiva, a seguir, apresento a memória pedagógica do conselho de classe no Campus BG.

6.2.1 Construindo a memória pedagógica do Campus BG: o conselho de classe concebido

A composição que aqui faço é fruto do movimento denominado “revisitar”. Revisitar quer dizer tornar a visitar, visitar muitas vezes, visitar novamente. Foi a revisitação que embalou essa construção, a qual resulta na memória pedagógica do Campus BG com relação ao processo e às práticas avaliativas, com destaque para o conselho de classe.

Conforme já mencionado, o Campus BG possui uma historicidade de 65 anos. Nesse percurso, os remendos, alinhavos e costuras históricas e políticas foram delineando também o seu fazer. A revisitação permite acessar as memórias e vivências pessoais e profissionais, o que ocorre a partir da análise de e-mails, documentos e registros institucionais.

Antes de apresentar os achados dessa revisitação, é importante contextualizar o reordenamento legal e normativo da Rede Federal e, conseqüentemente, a transformação do então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Instituto Federal (IF), passando a desenvolver suas atividades dentro de um novo modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Do ponto de vista pedagógico, tornar-se um IF suscitou e moveu discussões importantes no Campus BG, sobretudo no que concerne à articulação entre os cursos técnicos, organizações curriculares e possibilidade de construir itinerários formativos considerando os estudantes como sujeitos ativos do processo.

A integração curricular proposta no EM, de acordo com Machado (2009, p. 2),

é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devam ser reconhecidas.

Nessa ótica, a integração curricular apresenta-se para além de uma listagem de componentes curriculares de um curso que são, muitas vezes, fragmentados. Ao contrário disso, ela possibilita a inserção de itinerários formativos que compreendem a

formação integral do estudante com o compromisso de avistar o trabalho como princípio educativo. Essa ênfase entende também que os saberes são construídos no coletivo, e a formação conduz sua organização curricular na integração entre a base comum e a base profissionalizante, qualificando os estudantes para o exercício profissional de maneira crítica e autônoma. Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 43) afirmam que o EMI “é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. É nesse cenário de caminhar para uma nova realidade que esse revisitar pedagógico se fundamenta.

Para elucidar como funcionava o processo formativo do Campus BG, apresento as memórias e as vivências de uma professora – que, nesta pesquisa, recebe o codinome P1 – que já desempenhou a função de gestora do ensino antes de 2008 - ela evidencia que os processos avaliativos no Campus BG estão em consonância com muitos elementos. Ela salienta, por exemplo, que quando a organização curricular ocorria com base nas competências, eram feitas reuniões de professores chamadas de “conselhos pedagógicos”, que objetivavam deliberar se o estudante havia atingido as competências elencadas em cada módulo, quais competências ainda precisava atingir e quais haviam sido atingidas parcialmente.

P1 ressalta, ainda, que a “conversa” entre professores era necessária, haja vista a estrutura modular cujas competências⁷¹ específicas de cada módulo deveriam exprimir os saberes e as habilidades dos estudantes no referido período letivo. Nesse tempo, ocorriam reuniões organizadas por turma denominadas “conselho pedagógico⁷²”, e eram realizadas semestralmente (mesma periodicidade em que os cursos estavam organizados).

Os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelo então CEFET – BG tinham como base a “Norma Operacional nº 002/2008⁷³”, documento no qual dizia como deveria ser feito o processo avaliativo, o qual envolvia o “planejamento e plano de ensino,

⁷¹ O desenvolvimento das competências determina que o processo ensino-aprendizagem extrapole os limites da sala de aula, desenvolvendo-se também nas unidades educativas de produção, nos laboratórios, na biblioteca e nas visitas técnicas. A atividade prática de fazer, tornar a fazer, discutir, sintetizar, comparar, avaliar e fundamentar objetivam o desenvolvimento de habilidades.

⁷² Os documentos institucionais mencionam o termo *conselho pedagógico* como sinônimo de *conselho de classe*.

⁷³ Dispõe sobre os procedimentos didático-pedagógicos adotados no Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

conselho pedagógico, estudos orientados, avaliações e provas de reavaliação” (CEFET BG, 2008). Com base nisso, observa-se que a norma considera o planejamento, que é o momento individual ou coletivo de o professor planejar sua proposta pedagógica; e o plano de ensino, que é o documento pedagógico que sistematiza o percurso do componente curricular e informa acerca do conteúdo programático, da metodologia adotada pelo professor e os indicativos sobre como ocorrerá a avaliação, dentre outros, como integrantes do processo avaliativo. Esse documento parece confuso, pois define como processo avaliativo a etapa que o antecede, que é o planejamento.

Conforme a Norma Operacional, a avaliação era pautada com base nos seguintes princípios: diagnóstica, formativa e somativa. A diagnóstica, objetiva diagnosticar o nível de aprendizagem e aperfeiçoar as estratégias de ensino, motivo pelo qual costuma ser aplicada no início do período letivo. A formativa é aquela que monitora o desempenho do estudante e vai lhe dando *feedbacks* constantes acerca das suas potencialidades e fragilidades, para que possa regular seu processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação apresenta-se desvinculada de nota, e sua intenção é “melhorar” o processo de ensino e de aprendizagem. Já a somativa, é realizada no final do processo e busca verificar as aprendizagens e atribuir uma nota a elas. Esse tipo de avaliação mede o conhecimento e classifica os estudantes entre os aprovados e os reprovados.

A norma indicava ainda que os resultados eram expressos semestralmente por meio de um instrumento próprio (boletim), informando nota e parecer descritivo. A Figura 13 evidencia como estava organizado o preenchimento dos pareceres dos estudantes.

Figura 13 – Cartaz do conselho pedagógico de 2009 do Campus BG

CONSELHO PEDAGÓGICO-2ºsem

OBS.: ATENÇÃO PROFESSORES

1. OS BOLETINS ESTARÃO DISPONÍVEIS NA REDE E O PARECER DE CADA MÓDULO / ÁREA DEVERÁ SER PREVIAMENTE PREENCHIDO (DIGITADO) PELOS PROFESSORES.
2. Trazer anotações sobre os alunos no dia do Conselho.

06/12 – QUINTA-FEIRA Local: Áudios III

7h 30 - 2ZOO SUB

10h - 3 AGRI SUB

13h 30 – AGRI ANTÔNIO PRADO

07/12 –SEXTA-FEIRA Local: Áudios III

13h30 3 ENO SUB – 2 INFO SUB

Fonte: CEFET BG (2009).

A primeira observação que consta no cartaz indica que os professores são os responsáveis pelo parecer do estudante, devendo elaborá-lo antes da realização do conselho pedagógico; já a segunda observação sinaliza que os professores devem trazer as anotações referente aos estudantes no dia do conselho.

Entende-se, a partir da análise desse processo avaliativo, que o CEFET propunha um caminho interessante quanto ao processo avaliativo, principalmente quando faz a adoção de um conjunto de perspectivas que possibilitam diferentes abordagens avaliativas.

Ainda sobre o processo avaliativo, ao analisar o documento, destaca-se a seguinte indicação no artigo 6º da referida norma:

O Conselho pedagógico constitui-se de uma reunião de reflexão sobre o trabalho pedagógico e de busca de novas estratégias dentro do processo ensino e aprendizagem em cada série/turma. Deverá contar com a **participação** obrigatória do representante do Departamento Pedagógico, representante do Departamento de Assistência ao Educando e dos professores da série/turma. Também contará com a **presença** da psicóloga e do coordenador de área. O conselho pedagógico [...] analisa o rendimento, comportamento e frequência de cada aluno dentro do grupo, levando em consideração os aspectos intelectual, social e sócio-afetivo de cada aluno, conforme os objetivos que tenham sido traçados nos planos de ensino da série/turma (CEFET BG, 2008, grifo meu).

O conselho pedagógico previsto na normativa realiza dois movimentos analíticos: o primeiro acerca do trabalho pedagógico, ou seja, evidenciando o ensino; e o segundo com base no rendimento, comportamento e frequência do estudante, ou seja, quanto à aprendizagem. A presença do item “comportamento” sugere a avaliação por observação do professor, a qual pode ser registrada na forma de anotações próprias ou em fichas de anotações. Esse tipo de avaliação demanda o informe prévio do que será observado pelo professor. A indicação no cartaz “trazer as anotações dos estudantes” está alinhada a esse tipo de avaliação, embora essa ênfase não esteja mencionada na norma operacional.

Ao analisar as normativas, constatou-se que os docentes tinham a incumbência de elaborar o parecer descritivo de cada estudante: “a avaliação dos aspectos sócio-afetivos será expressa através de parecer descritivo elaborado coletivamente pelo corpo docente” (CEFET BG, 2008, não paginado).

Nota-se que a dinâmica do conselho pedagógico estava centrada na figura do professor enquanto detentor do “poder” inerente ao processo avaliativo. Ou seja, apesar da indicação de que diferentes profissionais deveriam participar ou estar “presentes” no conselho pedagógico, é do professor o papel principal nesse contexto.

Nessa dinâmica, o conselho pedagógico previsto na norma operacional nº 002/2008, era realizado bimestralmente, embora os cursos estivessem organizados em duas etapas/semestres. Esse fato também chama a atenção porque as reuniões do conselho pedagógico ocorriam de maneira diferente da organização dos cursos, levando ao entendimento de que, possivelmente, eram realizadas duas reuniões por semestre.

Com relação à dimensão participativa no conselho pedagógico, consta no documento que é obrigatória a participação dos representantes do departamento pedagógico, assistência ao educando e os professores da série/turma. Consta, ainda, que terá a presença da psicóloga e do coordenador de área. E como documentos orientativos, a normativa cita a observância aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e às Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Em 2010, uma nova norma operacional⁷⁴ passa a vigorar. Trata-se de uma reedição da anterior, a de 2008, diferenciando-se apenas pela indicação da organização dos cursos em períodos bimestrais. A reestruturação indica uma melhor organização e separação entre: planejamento de ensino, conselho pedagógico, avaliação da aprendizagem e estudos orientados. Houve, também, a supressão de alguns itens, principalmente dos que versavam sobre a possibilidade de progressão e dependência, uma vez que essas possibilidades passaram a não mais serem ofertadas. O item anteriormente denominado “recuperação” passou a ser chamado de “estudos orientados”; já em relação ao conselho pedagógico, permaneceu inalterada a redação que indicava sua composição, periodicidade e finalidade (CAMPUS BG, 2010, não paginado).

Quanto à avaliação dos aspectos sócio-afetivos, consta no art. 8º, parágrafo 3º, que “poderá ser expressa através de parecer descritivo elaborado coletivamente durante o conselho pedagógico” (CAMPUS BG, 2010, não paginado). Nesse viés, os aspectos socioafetivos poderiam estar implícitos na nota do estudante e/ou no parecer descritivo. Percebe-se que a elaboração do parecer fica a cargo do grupo participante do conselho pedagógico, o que denota um avanço importante, pois considera que os diferentes profissionais da educação podem contribuir nesse momento avaliativo, enriquecendo o parecer descritivo a partir de outros olhares que não exclusivamente o do professor.

As minhas memórias sinalizam que foi em 2010, que a equipe gestora do ensino propôs uma ousadia pedagógica. Por que ousadia pedagógica? Porque tencionou uma mudança na composição dos participantes do conselho pedagógico e buscou incluir os estudantes na reunião do conselho de classe. Fato que agradou a muitos, mas não a todos!

Enquanto as discussões acaloradas ocorriam, uma nova proposta ousada foi introduzida nas práticas pedagógicas avaliativas: a criação de um momento de reflexão para os estudantes de cada turma. Esse espaço permitiria a análise do processo pedagógico, seus limites e possibilidades, além de contemplar a relação com a estrutura institucional e a apresentação de sugestões.

⁷⁴Norma Operacional nº 001/2010 – orienta acerca dos procedimentos didático-pedagógicos e sistema avaliativo do Campus BG, para os cursos técnicos de nível médio com exceção dos cursos PROEJA.

Naquele momento, a equipe deliberou que a atividade e (ainda sem nome específico) seria realizada pela pedagoga integrante da equipe, que, a fim de esclarecimento, na época, era eu. Confesso que fiquei efusivamente feliz, pois, além de acreditar na importância da atividade reflexiva no processo pedagógico junto aos estudantes, eu também fui designada para coordenar e mediar a atividade, num primeiro momento, junto às turmas do EMI.

Rapidamente organizei o cronograma, conversei com os professores para que cedessem suas aulas (um período) e lá fui. De turma em turma, registrando no quadro branco as questões que norteavam a conversa e organizando a sistemática para o seu devido registro. Também foi necessário fazer acordos pedagógicos para que a atividade reflexiva acontecesse de maneira dialógica, na qual todos tivessem a oportunidade de falar e serem escutados a partir das suas vivências cotidianas.

O representante de turma era o responsável por realizar o registro final quando findado o momento de diálogo. Esse registro era realizado em formulário específico. Por muitas vezes, foi preciso avançar no horário estabelecido, devido às discussões que suscitaram espaçosos diálogos e discussões ao que os professores implicados sempre se manifestaram favoráveis. A dinâmica aconteceu de maneira bastante diversa, tendo em vista as particularidades de cada turma, mas, ainda assim, mantendo a essência de um momento reflexivo e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem de maneira coletiva.

Ao conduzir e mediar a atividade, percebi que os estudantes necessitavam de espaços para discutir e dialogar institucionalmente. Quando da realização dos conselhos pedagógicos, passei a ser também a relatora das sistematizações, ou seja, eu falava(lia) em nome da turma os aspectos que haviam sido mencionados em cada item do formulário. Esse momento foi nomeado como “pré-conselho”. A memória me anuncia que a atividade possivelmente tenha sido realizada no segundo semestre letivo de 2010.

Durante a leitura e exposição no conselho de classe, recordo que, em certos momentos, os professores levantavam questionamentos sobre determinados aspectos. No entanto, por ter conduzido a atividade em todas as turmas, não havia condições de esclarecer ou interpretar, com total precisão, o que os estudantes desejavam comunicar.

Entra em cena aqui algo novo no Campus BG, a palavra do estudante. E que palavra é essa? A palavra que se soma em diálogo, mas que não era escutada e nem provocada a ser dita. Ocorre-me que os *feedbacks* das turmas eram registrados em uma ata, e compartilhados com os estudantes pelos professores conselheiros.

No ano seguinte, em 2011, a instituição regulamentou a organização dos cursos técnicos em normativa específica⁷⁵, o que definiu os parâmetros para esse nível de ensino com relação ao ano letivo, cursos e currículos, calendário escolar, registros escolares e formatura. A avaliação estava citada no item “registros escolares”, cuja redação remetia para a observância na norma operacional nº 001/2010, já mencionada, e onde foram incorporados alguns elementos ao item, como: ausências em exames finais e a possibilidade de revisão destes.

A implementação e efetivação da participação dos estudantes no conselho pedagógico remonta a 2011. Ao vasculhar minha caixa de e-mails institucional, localizei a sugestão enviada à gestão do ensino para que os professores conselheiros realizassem o pré-conselho de classe em suas turmas, sistematizando a atividade por meio do preenchimento de um formulário e da elaboração de uma ata. Isso foi apreciado e aprovado pelo grupo gestor daquele ano. A sugestão apresentada vai a encontro ao que Cruz (2015, p. 51) menciona, ao dizer que “a prática de se pedir a um professor da turma que lidere o conselho sinaliza que essa prática é relativa ao trabalho educativo que os professores desenvolvem e não instrumento de controle e de fiscalização por parte da escola”.

As atas dos referidos conselhos exibem a presença e participação dos estudantes nas reuniões, conforme as figuras 14 e 15, que apresentam excertos das referidas atas.

⁷⁵ Resolução nº 001, de 14 de fevereiro de 2011.

Figura 14 – Ata do conselho pedagógico de 2011

ATA DE REUNIÃO

No dia 12 de agosto de 2011 às 9:40 os docentes Caroline, Marlene e Portela (com. selteira), a psicóloga Ana Cláudia, a pedagoga Liliam, Leany coordenadora do ensino médio e ~~Michelle~~ ~~coordenadora~~ Amica e Maria da Carmo, coordenadora do Departamento de assistência ao educando, e a aluna Letícia Pereira. A aluna comentou que a turma tem um bom rendimento em aulas práticas, porém em aulas teóricas longas se dispersam com facilidade. A turma tem dificuldade de trabalhar com artigos científicos e o professor Portela comentou que para o ensino de aulas o Artigo Científico deve ser pouco usado. Houve também novamente a solicitação por parte da turma de troca das cortinas. Os professores elogiaram a turma em seu rendimento. Comentamos a divisão dos grupos dentro da turma de forma natural. Maria da Carmo questionou em relação à preparação para o estágio e a Letícia respondeu que muitos ainda não sabem onde irão estagiar e estão um pouco ansiosos. A aluna agradeceu e se retirou. Foi colocado pelos professores que as alunas Ana Letícia e Michelle são as mais dispersas da turma e possuem problemas de assiduidade, devem ser incentivadas.

Fonte: Campus BG (2011).

Figura 15 – Ata de conselho pedagógico de 2011

ATA DE REUNIÃO

Nos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de 2011, reuniram-se na sala de audi-
 tório 2 os professores da turma 33 do Ensino
 Médio, juntamente com a coordenação de
 Ensino, para a realização do Conselho
 de Classe dessa turma. A aluna Betícia
 iniciou o conselho lendo os pontos posi-
 vos e negativos da turma construídos em
 sala de aula. Após essa leitura, os profes-
 sores iniciaram a construção dos pareceres
 individuais da turma. No final do
 conselho, os professores concluíram
 que a turma deve buscar sanar
 suas devidas, participando dos horários
 de atendimento, pois apresentam bom
 rendimento mas tem potencial para res-
 pender ainda mais sem mais nada a con-
 tar exceto essa ata que será as

Fonte: Campus BG (2011).

A participação dos estudantes na reunião do conselho de classe passou a ocorrer de maneira física. Isto é, os representantes de turma e vice-representantes passaram a compor a reunião em momento específico. Ao iniciar a reunião, os estudantes e o professor conselheiro eram convidados a fazer a apresentação e/ou leitura do momento reflexivo realizado com a mediação do professor(a) conselheiro(a) junto à turma. Após,

era aberto espaço de fala ao grupo participante da reunião, para que pudessem dialogar. Findada essa etapa, os estudantes retiravam-se do espaço, e o grupo seguia a reunião como de costume.

Em 2013, outra Norma Operacional⁷⁶ passa a vigorar. Essa norma é também uma reedição da Norma Operacional nº 001/2010, com a alteração que aponta para a trimestralidade do ano letivo. Os outros itens não sofreram modificação. Essa normativa está em vigor até os dias atuais. A indicação da participação dos estudantes no conselho pedagógico, embora não esteja registrada nas normativas internas, acontece no Campus BG desde o ano de 2011.

O IFRS, em 2015, aprova a sua Organização Didática (OD), fruto do trabalho e discussão coletiva institucional. A OD era um anseio antigo institucional, ainda mais se pensarmos na sua constituição, a partir de distintas instituições, que tinham os seus fazeres pedagógicos já consolidados. Mas carecíamos de uma unidade, um direcionamento comum, diretrizes que fossem institucionais e respondessem aos *campi*. A OD⁷⁷, então, trouxe a proposição desse direcionamento no que diz respeito “às normas e procedimentos acadêmicos dos cursos em seus diferentes níveis, formas e modalidades” (IFRS, [2024]c, p. 4), indicando questões acerca da organização acadêmica e curricular e do desenvolvimento do ensino, em consonância com outros ordenamentos institucionais já estabelecidos.

O Campus BG teve participação efetiva nas discussões e contribuiu de maneira significativa na construção da OD. Nota-se, inclusive, que muitos de seus preceitos foram inspirados na norma operacional nº 01/2013.

No que tange à avaliação, consta, no art. 163 da OD, que o conselho de classe “tem por finalidade mediar e colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, tanto individual quanto coletivamente, desenvolvendo estratégias educacionais que contribuam para a efetividade do direito a aprender” (IFRS, [2024]c, p. 42). Com relação aos conselhos pedagógicos, a OD define que “o Conselho Pedagógico constitui-se de uma reunião de reflexão sobre o trabalho pedagógico e de busca de novas estratégias

⁷⁶ Norma Operacional nº 01, de 14 de fevereiro de 2013.

⁷⁷ A OD foi revisada pela segunda vez e em janeiro de 2024 é publicada sua nova versão.

dentro do processo ensino-aprendizagem no curso [...]” (IFRS, [2024]c, p. 43). Também consta na OD, que, no EMI, a avaliação ocorre na forma de conselho de classe.

A novidade que a OD traz está anunciada na inclusão textual da participação dos representantes de turma na reunião do conselho de classe junto aos professores, setor de ensino, coordenação de curso e setor de assistência estudantil. A normativa cita, ainda, que o setor de ensino é o órgão que define em que momento os estudantes (representantes de turma) participarão do conselho pedagógico.

No Campus BG, o conselho de classe é organizado por turma e ocorre trimestralmente, logo após o término do trimestre, na seguinte sistemática: i) pré-conselho: realizado antes da reunião do conselho de classe; ii) reunião do conselho de classe; iii) é realizada a entrega de boletins aos pais e/ou responsáveis após o conselho de classe.

O pré-conselho de classe é realizado pelas turmas e antecede o conselho de classe. Consiste em uma dinâmica de reflexão e discussão entre a turma e é mediada pelo professor conselheiro, com base em um roteiro pré-estabelecido que vem sendo reproduzido ao longo dos anos. Ele está organizado em seis tópicos que, atualmente, envolvem aspectos relacionados às potencialidades e fragilidades da turma, relacionamento interpessoal, comprometimento com as tarefas e trabalhos, dificuldades no processo de aprendizagem e observações gerais.

A sistematização do pré-conselho é realizada em formulário próprio usualmente denominado “ficha de pré-conselho” e que é apresentado/lido na reunião do conselho de classe da turma. O formulário é, posteriormente, arquivado na Diretoria de Ensino. As Figuras 16 e 17 trazem uma ilustração do roteiro em vigência desde 2024, e as Figuras 18 e 19 o roteiro anteriormente utilizado.

Figura 16 – Formulário/roteiro pré-conselho de classe (2024) – 1ª parte

FICHA DE PRÉ-CONSELHO - 2024

1º Trimestre - Turma: _____

Professor(a) Conselheiro(a): _____

Representantes: _____



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

POTENCIALIDADE DA TURMA: aspectos positivos	FRAGILIDADES DA TURMA: aspectos a melhorar	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL (interação entre pessoas – colegas, professores, servidores).
---	--	--

Fonte: CEMEP – Campus BG (2024).

prática pedagógica do professor, a avaliação do ensino do ponto de vista da turma (como o tópico “comente atividades propostas pelos professores, que promoveram crescimento para a turma e comente atividades propostas que promoveram pouco crescimento para a turma”), bem como a inclusão de tópicos que dizem respeito especificamente à avaliação e dificuldades de aprendizagem (comprometimento e responsabilidade nas tarefas, trabalhos agendados e principais dificuldades no processo de aprendizagem e sugestões de medidas para superá-las).

Aqui, entendo a prática avaliativa como aquela que tem o intento de proporcionar uma mirada atenta ao processo de ensino e de aprendizagem. Então, estudantes e professores em conjunto e em diálogo precisam participar desse momento reflexivo. Para Fernandes (2007, p. 23), “avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo”.

Sob esse viés, Cruz (2015, p. 6) afirma que “em poucos lugares se discutem as questões do ensino: processos, métodos, conteúdos, relações, o significado e consequências para a aprendizagem do aluno e a pertinência dessas dimensões com o Projeto Político-Pedagógico da Escola”. No contexto do pré-conselho de classe, por exemplo, tanto o ensino quanto a aprendizagem precisam estar cotejados nas reflexões de maneira explícita. Entendo também que os sujeitos implicados na prática pedagógica (professor e estudante) devem fazê-lo como uma via de duas mãos.

Ainda com relação ao conselho de classe, consta, no calendário acadêmico do IFRS Bento Gonçalves, a indicação do período em que as reuniões deverão ocorrer, conforme consta na Figura 20.

Figura 20 – Parte do calendário acadêmico 2024: período dos conselhos de classe

Junho 2024						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Observações - Junho						
05 - Resultado da Etapa 3 do Edital de Auxílio Permanência e de Auxílio Moradia do Período Letivo 2024						
06 - Recursos do resultado da Etapa 3 do Edital de Auxílio Permanência e de Auxílio Moradia do Período Letivo 2024						
08 - Sábado letivo - atividade não presencial de recuperação calamidade pública (dia 09 de maio) - Registro de Quinta-feira						
10 - Resultado pós recursos da Etapa 3 do Edital de Auxílio Permanência e de Auxílio Moradia do Período Letivo 2024						
13 - Dia de Santo Antônio						
14 - Dia letivo - atividade presencial de recuperação calamidade pública (dia 10 de maio) - Registro de Sexta-feira						
15 - Sábado letivo - atividade não presencial de recuperação calamidade pública (dia 07 de maio) - Registro de Terça-feira						
15 - Fim do 1º trimestre (Cursos Integrados)						
17 a 19/06 - Período para protocolo de Atividades Complementares (Cursos Subsequentes e Superiores)						
19 - Aula presencial (registro no dia 19 de junho) + atividades não presenciais de recuperação calamidade pública (dia 08 de maio) - Registro de Quarta-feira						
22 - Formatura dos cursos técnicos em Agropecuária e em Viticultura e Enologia						
22 - Sábado letivo - atividade a definir - Registro de Quinta-feira						
24 a 28/06 - Conselhos de Classe do 1º trimestre (Cursos Integrados)						
29 - Sábado letivo - atividade não-presencial de recuperação calamidade pública (dia 06 de maio) - Registro de Segunda-feira						
24 dias letivos (Cursos Integrados, Superiores e Subsequentes)						

Fonte: Campus BG ([2025])⁷⁸.

O cronograma com o local, data e horário de cada reunião é organizado pela CEMEP e divulgado aos implicados, conforme a Figura 21. A instituição realiza as referidas reuniões concomitante às aulas, sendo assim, fica a cargo de cada professor avaliar a possibilidade de participação tendo em vista o horário de suas aulas. Caso não seja possível participar, os professores devem encaminhar previamente seus registros sobre a turma e os estudantes individualmente para as respectivas coordenações de curso.

Figura 21 – Cronograma conselho de classe 1º trimestre 2024

CRONOGRAMA CONSELHOS DE CLASSE (1º TRIMESTRE)				
Segunda-feira 24-jun.	Terça-feira 25-jun.	Quarta-feira 26-jun.	Quinta-feira 27-jun.	Sexta-feira 28-jun.
manhã	manhã	manhã	manhã	manhã
		8h - 09h10 (3º eno)	9h10 - 10h (2º agro A)	
		09h20 - 10h20 (2º eno)	10h10 - 11h (2º agro B)	
		10h30 - 11h30 (1º eno)		
tarde	tarde	tarde	tarde	tarde
13h30 - 14h30 (1º info)	13h30 - 14h30 (3º adm)	13h10 - 14h (3º agro A)		13h30 - 14h30 (1º meio)
14h40 - 15h50 (2º info)	14h40 - 15h50 (1º adm)	14h - 14h50 (3º agro B)		14h40 - 15h50 (2º meio)
16h - 17h (3º info)	16h - 17h (2º adm)	15h - 16h15 (1º Agro A)		16h - 17h (3º meio)
		16h15 - 17h30 (1º Agro B)		

Fonte: CEMEP – Campus BG (2024).

78 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES. 2025. Campus Bento Gonçalves. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2024/10/Proposta-C-para-publicacao-Calendario.pdf>. Acesso em 08 jan. 2024.

A dinâmica das reuniões é composta de dois momentos: a) no primeiro momento, os representantes e vice-representantes de turma e professor conselheiro apresentam/expõem as reflexões realizadas no pré-conselho, seguido de abertura para o diálogo e considerações do e no coletivo⁷⁹; findada esta etapa, os estudantes retiram-se da reunião; b) no segundo momento, é realizada a apreciação do percurso de cada estudante individualmente com ênfase nas notas já obtidas no trimestre; nesse momento, também são feitos os encaminhamentos necessários (conversar com a família, psicologia, estudos orientados, entre outros) e a escrita de um parecer elaborado pelo grupo e registrado no boletim escolar; c) a entrega de boletins⁸⁰ aos pais e/ou responsáveis é realizada pelo professor conselheiro de cada turma. Esse professor dialoga com o responsável, apresentando um apanhado geral de cada estudante, enquanto os demais professores da turma ficam à disposição para conversas mais pontuais com os pais.

É importante mencionar que, no final do 3º trimestre, a reunião do conselho de classe é realizada sem a presença dos estudantes. Nessa ocasião, é verificada a situação final de cada estudante, para saber se foi aprovado, aprovado com progressão parcial ou reprovado.

Quanto à escolha dos representantes e vice-representantes de turma, são escolhidos no início do ano letivo. Nas turmas de primeiros anos, geralmente a escolha é realizada com a mediação das colegas que atuam na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE). Sobre isso, uma servidora da CAE relata que *“nos primeiros anos que a gente escolhe, nos segundos e terceiros eles escolhem sozinhos, porque daí eles já se conhecem, conhecem os professores [...]”* (S1, 2024).

A servidora ainda esclarece que a atenção da equipe da CAE se direciona às turmas ingressantes,

“nos primeiros anos a gente espera uns dias, umas duas ou três semanas pelo menos pra eles se conhecerem um pouco mais e normalmente a gente faz uma dinâmica, uma conversa às vezes, depende muito do ano né [...] pra sabe quem

⁷⁹ Fazem parte do coletivo: os professores, CEMEP, coordenação de curso, setor de assistência estudantil (psicologia, assistência social e assistente de alunos) e coordenadoria pedagógica.

⁸⁰ A data da entrega de boletins está também indicada no calendário acadêmico. São realizadas duas entregas de boletins: uma do 1º trimestre; outra no 2º trimestre. Não há entrega de boletins no 3º trimestre.

tá interessado, qual é o papel do líder, do conselheiro né, pra eles pensarem” (S1, 2024).

Em um segundo momento, os estudantes podem se candidatar à função de representante e vice-representante de turma, com espaço para manifestar suas ideias. A escolha, geralmente realizada por votação aberta, em algumas ocasiões já exigiu votação secreta. Nas turmas dos segundos e terceiros anos, a escolha dos representantes e vice-representantes ocorre sob a mediação dos próprios estudantes, que, após a eleição interna, informam a CAE sobre as deliberações.

Com relação à escolha do professor conselheiro, E5 (2024)⁸¹ reflete que ocorre às pressas, pois, segundo ela, *“eles ficam muito... ah, quem que é o conselheiro de vocês? Pra gente anotar. Quem que é? Só pra... E aí tu escolhe meio corrido”*.

Os processos de escolha, quer de representante e vice-representante de turma, quer de professor conselheiro, são momentos pedagogicamente muito ricos e formativos e que permitem que os estudantes possam vivenciar ainda a corresponsabilidade participativa.

Observa-se, nesse breve recorrido, que a prática avaliativa institucional vai ganhando outros contornos ao longo do tempo. Percebe-se, também, que os estudantes do Campus BG participam do conselho de classe antes mesmo de existir uma prerrogativa em alguma normativa institucional. No entanto, ainda nos ressentimos de proporcionar uma mirada pautada na reflexão acerca de como se constitui essa dimensão participativa e que sentidos dela emergem.

Na seção seguinte apresento os metatextos que foram construídos no diálogo em três dimensões, com os interlocutores empíricos, interlocutores teóricos e meus conhecimentos tácitos. Os metatextos estão nomeados “Aprender, ensinar e avaliar no EMI” e “O conselho de classe e a dimensão participativa: o vivido e o percebido”.

⁸¹ESTUDANTE 5. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

6.2.2 Aprender, ensinar, e avaliar no EMI

Aprender, ensinar e avaliar são especificidades humanas e se constituem mediante “o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia” (Fiori, 2022, p. 12). O autor compreende a condição histórico social como aquela que nos possibilita transitar pelo ensino e pela aprendizagem ao longo da vida, onde, por vezes, ensinamos; noutras, aprendemos; e, na maioria delas, ensinamos e aprendemos como uma condição vital, como sujeitos em formação permanentemente.

“Aprender” e “ensinar”, pelo viés gramatical, são classificados como verbos; aprender é definido como “passar a ter conhecimento” (Dicio, c2025, verbete ‘aprender’) ⁸²; e ensinar, como “transmitir conhecimento” (Dicio, c2025, verbete ‘aprender’) ⁸³. Ambas as palavras expressam ações concretas com relação ao objeto do conhecimento: adquirir e/ou transmitir de maneira linear.

Pode-se dizer que essa é uma perspectiva extremamente tradicional, em que figura a visão de que ensinar é expressar e aprender ouvir, como ações já definidas, estanques e notadamente distintas. Por esse viés, nota-se uma pedagogia cristalizada, onde entende-se que “um diz e o outro escuta”, uma ação em decorrência da outra, de modo passivo, e o conhecimento ocupa o lugar de objeto, que vai passando de um para o outro.

“Avaliar” também é tido gramaticalmente como um verbo e expressa a ação de “determinar o valor de” (Dicio, c2025, verbete ‘avaliar’) ⁸⁴ no seu aspecto mais geral e de ênfase exclusivamente quantitativa.

Apesar de as definições dos dicionários serem importantes em alguma medida, é preciso ir muito além delas e situar “ensinar”, “aprender” e “avaliar” no contexto onde essas ações se encontram, complementam-se, e, juntas, constituem um processo de formação integral dos sujeitos, possibilitando que estes se desenvolvam e ampliem suas capacidades e habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas: na escola!

⁸² DICIO: Dicionário Online de Português. Verbetes ‘ensinar’. c2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensinar/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

⁸³ DICIO: Dicionário Online de Português. Verbetes ‘ensinar’. c2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensinar/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

⁸⁴ DICIO: Dicionário Online de Português. Verbetes ‘ensinar’. c2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensinar/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

É na instituição escolar que “ensinar”, “aprender” e “avaliar” ocorrem de maneira articulada com intencionalidades definidas de modo a promover a educação como forma de intervenção no mundo. Sobre isso, Delors afirma que a educação não deve ser compreendida “como um remédio milagroso, menos ainda como um ‘abre-te sésamo [...] mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico [...]” (Unesco, 2010, p. 5).

Sob esse viés, ensinar, aprender e avaliar são muito mais que “transmitir” ou “receber” ou “calcular” conhecimentos de um para o outro. É constituir um processo pedagógico em que a relação ocorra a partir do exercício dialógico com o conhecimento e com o outro, sob uma dimensão colaborativa, formativa e processual.

Em se pensando a escola e os sujeitos que a habitam e também os processos pedagógicos que nela são vivenciados no EMI, cabe trazer a fala de um estudante sobre esses processos. Ele diz que

“desde criança a gente é ensinado a entender que o papel como estudante é tu aprender o conteúdo do qual o professor lhe dá, é isso que a gente é ensinado desde criança o nosso papel como estudante é aprender o que o professor nos dá, nós absorver esse conhecimento pra nós leva, [...] pra quando a gente crescer” (E1,2024)⁸⁵.

Esse excerto sintetiza como o senso comum enxerga o aprender e o ensinar como “tarefas” exclusivas da escola. Assim, compreende que cada sujeito ocupa o seu lugar, isto é, há os que ensinam e avaliam, que são os professores; e há os que aprendem e são avaliados, os estudantes.

Sobre isso, Paro (2020, p. 47) esclarece que, “para o ensino tradicional, existe uma espécie de estrada de mão única que vai do professor que ensina, para o aluno, que aprende passivamente o que lhe é ensinado”. A referência trazida pelo autor situa na esfera educativa a perspectiva pela qual as escolas ainda são atravessadas e produzem seus atravessamentos no que diz respeito aos processos pedagógicos. De alguma maneira pode-se dizer que ainda é a “ordem” em vigência!

Se a escola ainda é atravessada pela perspectiva tradicional, seus processos pedagógicos também o são. Não quero com isso afirmar que essa tem sido uma escolha

⁸⁵ Por uma questão de fidedignidade, todas as falas dos participantes foram transcritas exatamente como foram ditas.

deliberada, pelo contrário, manifesto aqui a influência como que enraizada que essa perspectiva continua a nutrir nas instituições. No entanto, não podemos assumir uma visão ingênua e simplista com relação aos processos de aprender, ensinar e avaliar, pois, é imprescindível que se possa olhá-los como reflexo do “modelo social no qual o poder é hierarquizado e centralizado, configurando a sociedade em que vivemos e que é reproduzido, entre outros fatores sociais, também através do nosso sistema educacional [...]” (Luckesi, 2023, p. 75).

Luckesi (2023) chama atenção para o fato de a educação se dar e estar permeada por processos e práticas ainda estreitamente vinculadas a uma concepção tradicional de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Com isso, torna-se um espaço de contradições, de rituais, de saberes e fazeres que mantem um alinhamento com a ideia da “transmissão de conhecimento”, de onde deriva a centralidade na figura do professor no processo educativo. Além disso, tem uma prática avaliativa atrelada a essa perspectiva, portanto, alicerçada nos aspectos classificatórios, excludentes, autoritários e que se nutrem da tendência conteudista como balizador do ensinar, do aprender e do avaliar.

Isso pode ser notado na fala de E8 (2024)⁸⁶, que expressa que “[...] *eles só querem que o conteúdo ande [...]*”; e E10 (2024)⁸⁷, que diz que “[...] *passa o conteúdo, corrido, corrido, corrido, faz uma prova no final do trimestre [...]*”. Essas falas dos estudantes demonstram a relevância que os conteúdos curriculares ainda têm no cotidiano escolar, destacando-se como objeto do ensinar, do aprender e do avaliar.

No EM, tem-se observado deliberadamente a ênfase na “preparação” para os vestibulares e, por consequência, a corrida para vencer os conteúdos programáticos ao longo do ano. A preparação para o vestibular é pertinente, tendo em vista a possibilidade de continuidade dos estudos, mas não pode ser a norteadora exclusiva da formação dos jovens.

⁸⁶ ESTUDANTE 8. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

⁸⁷ ESTUDANTE 10. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

Para Arroyo (2014, p. 68): “O Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular – ENEM, para o trabalho”. Aqui não se negligencia a importância dos conteúdos curriculares. Pelo contrário, entende-se sua importância no processo, no entanto, não deve ser central. A centralidade da perspectiva conteudista também coloca o professor no centro do processo educativo, pois é ele quem detém o conhecimento do conteúdo, ou seja, o professor é soberano.

A fala de E1 (2024)⁸⁸ vai ao encontro dessa perspectiva que ainda se faz presente nas escolas:

“[...] eu noto que todas essas questões aí, tipo, se originam do autoritarismo do professor sobre os alunos. Em muitas culturas da geração passada até os professores são vistos com essa autoridade absoluta, que pode ditar tudo que tem na aula, então, sem poder de questionamento, tanto é que em gerações passadas os professores podiam castigar os alunos, etc. Muitas vezes essa questão do professor [...] ele fazer todas as avaliações, ele dizer tudo, é algo que é visto como socialmente aceitável. [...] ainda há muito autoritarismo nos professores [...]”.

No que concerne às relações de poder, Paro (2020, p. 59) defende que

é importante, todavia, que se analisem as percepções e imagens sociais do poder da escola porque elas têm interferência sobre o efetivo exercício desse poder. Na medida que em que a concepção de educação que perpassa o senso comum é como vimos de natureza tradicional, é natural que as expectativas dos usuários com relação ao poder da escola correspondam a essa concepção. Usualmente, espera-se que a escola tenha o poder de ‘transmitir’ conhecimentos, e a maneira de conseguir isso é exercendo seu poder sobre os alunos para que eles se empenhem em estudar e aprender o que se lhes ensina.

Paro (2020) diferencia *autoridade* e *autoritarismo*. Para o autor, *autoridade* é o poder legítimo, enquanto *autoritarismo* é a tentativa de imposição arbitrária. Por esse viés, ao professor é conferida autoridade no processo pedagógico, que se difere do autoritarismo deliberado presente num ensino autoritário, que não é capaz de produzir interesse na tentativa de simplesmente “passar” conteúdos.

E5 (2024) elucida essa questão do autoritarismo, dizendo que

⁸⁸ ESTUDANTE 1. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

“[...] é muito mais fácil a gente encontrar... claro, existem exceções, mas é muito mais fácil a gente encontrar um professor que force a metodologia dele na nossa cabeça, de tipo, a minha prova é assim, é assim o jeito que eu ensino, e eu não ligo se a turma vai entender ou não e ... mas enquanto a gente só tem que abaixar a cabeça e tentar entender, por mais que a metodologia talvez seja já ultrapassada, ou talvez... é uma situação bem frequente, de tipo, minha aula é desse jeito, se você não quer aprender o jeito que eu dou a aula o problema é seu, sendo que, tipo, na minha visão... de o que é ser professor, como alguém que quer seguir a profissão, é tu fazer todo mundo que tá dentro da tua sala de aula entender o que tu tá tentando transmitir” (E5, 2024).

Em contrapartida a estudante E8, por exemplo, pontua a dimensão da autoridade do professor sem ser autoritário. Segundo ela, o professor precisa *“ter esse controle do conteúdo [...], mas também tem aquela interação entre aluno e professor” (E8, 2024)*. Para a jovem, a autoridade professoral (conteúdo) precisa estar mediada pela relação aluno e professor, que, acredito, está pautada necessariamente em compreender e assumir a “dialogicidade verdadeira” (Freire, 1996), de um com o outro, e não de um para o outro, estabelecendo uma prática pedagógica democrática.

Essa prática democrática é a do encontro, da diferença e do respeito a cada um enquanto sujeito do seu processo e artífice de sua formação. Diante disso, “segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer discurso sobre a sua existência, sobre si mesma. [...] Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria” (Freire, 1996, p. 91).

O diálogo é referido como o elemento que proporciona o que E1 (2024)⁸⁹ chamou de “aprender socialmente”. Para ele, a possibilidade

“[...] de fazer as pessoas aprenderem por meio dessa conversa, desse diálogo em grupos para, por exemplo, fazer trabalhos práticos, etc. ou ter conversas na sala de aula. Então essa questão de aprender socialmente eu acho que é extremamente importante para o aluno”.

Conforme relato de E1, a aprendizagem se apresenta muito aproximada aos postulados de Freire (1997), em que a dimensão dialógica não só abre portas para uma aprendizagem que é construída nas relações consigo e com o outro, com a coletividade local e universal, permeada pelo espírito democrático.

⁸⁹ ESTUDANTE 1. [Entrevista coletiva cedida a] Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 17 jul. 2024.

Sob essa perspectiva, a Unesco (2010), no relatório Um tesouro a descobrir, indica como os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A aprendizagem ao longo da vida emoldura o aprender a conhecer. Esse pilar considera, ainda, a capacidade de construir e reconstruir o conhecimento considerando as transformações vivenciadas na sociedade.

Sobre a vivência para a vida, E3 (2024)⁹⁰ relata que

“a gente gosta muito de fazer aula prática como avaliação [...] então a maioria das aulas que a gente tinha era a prática da gente plantando coisas e fazendo canteiros dentro do IF, e todo mundo se divertia muito nas aulas práticas. Daí a gente acaba aprendendo também como fazer em vez de só na teoria”.

Tem-se, na vivência relatada, um importante indicativo da potencialidade que a teoria, aliada à prática, produz no cotidiano da escola: o saber-fazer! O saber-fazer é muito presente nas aulas práticas do EMI. Nesses momentos, os estudantes são desafiados a “fazer a ponte entre a teoria e a prática” (Unesco, 2022, p. 57), entre o cenário real e os conhecimentos construídos inicialmente com base teórica. A relação teoria e prática é o eixo fundamental no contexto dos cursos técnicos associado à estrutura curricular integrada. E3 compartilha uma vivência significativa, prazerosa, divertida e, ainda assim, avaliativa.

Aprender a conviver evoca conhecer, compreender e respeitar o outro e sua história. Aprender a conviver é também um chamado para dirimir os conflitos, preconceitos e rivalidades que se perpetuam historicamente e tem marcado a existência humana. Já o quarto pilar, aprender a ser, é um convite para que se assuma a condição humana na sua plenitude para “não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano” (Unesco, 2010, p. 14).

Os quatro pilares da educação mencionados no relatório da UNESCO nos trazem indicativos potentes que devem permear o processo pedagógico e as práticas avaliativas tornando-os mais significativos.

⁹⁰ ESTUDANTE 3. [Entrevista coletiva cedida a] Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 17 jul. 2024.

Com relação ao processo avaliativo, os documentos orientativos expressam que

a

avaliação deverá ser contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino e aprendizagem, as funções diagnósticas, processual, formativa, somativa, emancipatória e participativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (IFRS, 2024c, p. 42).

Sobre a avaliação, os jovens relatam que, muitas vezes, sentem que são avaliados apenas pelo resultado final, como é o caso de E3 (2024), que diz:

“[...] às vezes, a gente é avaliado só pelo resultado final [...] e normalmente, a maioria dos professores gosta de fazer prova. Eles esperam passar todo o conteúdo para fazer uma prova depois [...] Alguns dos nossos professores começaram agora a toda aula a gente faz uma atividade, aí ela pede uma das atividades que a gente fez, tipo de [...], para a gente entregar a atividade, daí para ela avaliar na aula, tipo, da aula. Que daí não acumula tudo para uma prova no final”.

É notório que a dinâmica avaliativa expressa nas normativas, muitas vezes, não é a mesma que os estudantes vivenciam. Nesse viés, ocorre mencionar que a prática está arraigada em concepções e pressupostos limitantes e que denotam uma avaliação em certa medida antidemocrática, uma vez que se valem, por vezes, de um único instrumento avaliativo que é aplicado como um fechamento de período letivo. Ou seja, mais uma vez o conteúdo é o centro do processo e é ele quem determina a dinâmica avaliativa. Historicamente, as provas e exames “têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo [...] e classificá-lo” (Luckesi, 2001, p. 169).

Por outro lado, Vasconcellos (2003) problematiza a questão do acompanhamento da construção do conhecimento por parte dos estudantes. Segundo o autor, o cotidiano da sala de aula nem sempre oportuniza condições de acompanhar a singularidade com que cada estudante constrói seu processo de aprendizagem, desta forma, propõe que:

fazer a avaliação em várias situações é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais [...], visando o acompanhamento mais próximo da aprendizagem; são feitas várias pequenas avaliações, logo analisadas e devolvidas aos alunos [...] (Vasconcellos, 2003, p. 104).

O cotidiano escolar vivenciado no EMI tem se mostrado reprodutor de um entendimento em que o resultado do rendimento é utilizado como julgamento. Isso pode ser verificado quando E5 (2024) alega que “[...] até dentro da sala de aula as pessoas te classificam, de acordo com o que tu alcança”. O julgamento divide entre certo e errado e, por consequência, inclui o primeiro e exclui o segundo (Luckesi, 2001).

As regras do jogo avaliativo mostram também que:

“talvez a falta de disciplina pode ser uma grande questão no aprendizado de conteúdos, ou, muitas vezes, tu não estudar pelo valor do conhecimento, pelo conhecimento em si, mas muitas vezes tu só estudar pela nota [...]” (E1, 2024).

O relato indica que os estudantes compreendem as regras do jogo avaliativo e, por isso, muitos assumem a condição de simplesmente entrar no jogo e fazer o que é esperado. Ora, se a prática avaliativa se resume basicamente em quantificar as aprendizagens de cada estudante atribuindo-lhe uma nota, este, por sua vez, pode se limitar a entrar no jogo e, com isso, garantir somente uma boa nota.

Para Hoffmann (2017, p. 69), ainda aceitamos e reforçamos “o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção”. A autora ainda critica os testes e notas, argumentando que

julgo que conceber e nomear os ‘testes’ e as ‘notas’ por avaliação é uma atitude simplista e ingênua das escolas! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento, reflexão e ação, a precários instrumentos auxiliares desse processo, como se médico se resumisse a usar um ‘termômetro’ ou um ‘exame laboratorial’ apenas para fazer o diagnóstico do paciente” considerando ao uso ao uso de testes e notas (Hoffmann, 2017, p. 70-71).

Ensinar, aprender e avaliar como especificidades humanas nos acompanham pela vida, logo, precisam constantemente ser nutridas como possibilidades amorosas de fazermos-nos sujeitos. Para Sposito, (2004, p.18), ainda, “entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal, tendo em vista o seu processo de construção como aluno do ensino médio”. As palavras de Sposito se relacionam com a maneira como cada jovem constrói

sua identidade de estudante, mas também com a habilidade de dar significado ao que lhe é ensinado.

Dito isso, a seguir, apresento o segundo metatexto “O conselho de classe e a dimensão participativa: o vivido e o percebido”.

6.2.3 O conselho de classe e a dimensão participativa: o vivido e o percebido

Como uma prática pedagógica, o conselho de classe tem objetivos definidos e intencionalidades bem-marcadas, como, por exemplo, o aspecto avaliativo dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, na sua essência, o conselho de classe objetiva promover a avaliação do ensinar e aprender no seu conjunto pedagógico, promovendo, assim, a superação da fragmentação ainda vigente entre ensinar e avaliar “como dois momentos distintos e não relacionados” (Hoffmann, 2017, p. 21).

O conselho de classe coloca em tela as políticas, os princípios e as perspectivas institucionais e pedagógicas, compreendendo-as como potencialidades educativas e fazedoras das instituições e dos sujeitos e, por isso, presente também no contexto avaliativo. À vista disso, parte-se do entendimento que não se pode reduzir sua funcionalidade às discussões e diálogos que se limitam a analisar e a avaliar o desempenho (apresentar notas/conceitos) ou até mesmo comportamento (disciplina) dos estudantes. Valer-se dessa conduta é um apequenar e reduzir esse espaço de excelência formativa e dialógica a partir da sua burocratização.

Em se pensando o conselho de classe como potência avaliativa e formativa, significa, pensar numa avaliação onde “falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos” (Saul, 2008, p. 18). Diante disso, é necessário considerar que o conselho de classe é a avaliação que a instituição pratica diariamente “como tomada de consciência individual e coletiva que nos faz SUJEITOS do processo educativo [...]” (Cruz 2015, p. 12).

Dessa forma, é desejável a assunção de um fazer avaliativo mais democrático, compreendendo-o como um dispositivo auxiliar da aprendizagem, integrando as experiências de vida dos sujeitos como “um ato amoroso” de acolhida e inclusão (Luckesi, 2001).

Sant'Anna (1999, p. 87-88) expressa que o conselho de classe “é a atividade que reúne um grupo de professores [...], visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas”.

Segundo a autora, as reuniões são fundamentais para que se pense a avaliação, levando em conta todo o processo escolar. Para isso, é necessário:

1) não rotular o aluno (o diamante bruto também tem seu valor), eliminar padrões preestabelecidos e promover condições para seu desenvolvimento; 2) fazer observações concretas (cada professor confronta suas observações com as do colega); 3) debater o aproveitamento de cada aluno e da classe como um todo, analisando as causas dos baixos ou altos rendimentos da turma; 4) estabelecer o tipo de assistência especial para o aluno que não apresentou rendimento favorável; 5) aperfeiçoar o trabalho diário do professor com o aluno, com subsídios emitidos pelo supervisor, pelo orientador educacional, pela direção, por trabalhos realizados, e por colegas; 6) orientar o aluno de como e para que estudar; 7) orientar o aluno para auto-avaliar-se; 8) analisar o currículo da escola em função de sua filosofia, desempenho do professor, rendimento da capacidade dos alunos, validade dos conteúdos trabalhados, equipamento e materiais disponíveis, grau em que estão sendo concretizados os objetivos (aspectos positivos, aspectos negativos); 9) aferir a eficácia dos instrumentos utilizados pelos professores e em que aspectos precisam ser melhorados (material, estratégias de ensino, integração com a turma, integração com os alunos etc); 10) conscientizar o professor de que a auto-avaliação contínua de seu trabalho, com vistas ao planejamento, promove a aprendizagem mais eficiente do aluno e 11) através de parecer descritivo, permitir a família e ao aluno uma visão clara do seu desempenho” (Sant'Anna, 1995, p. 89-90).

Nas leituras acerca do tema “conselho de classe”, é possível identificar a adoção (não como uma regra) de três momentos que compõem o conselho de classe: o pré-conselho; o conselho de classe efetivamente; e o pós-conselho. Decorre dessa observância que conselho de classe não se resume só a uma reunião que coincide com a formalização semestral, trimestral ou bimestral do processo avaliativo. Os momentos referidos situam essa prática avaliativa como um conjunto composto de etapas que se articulam entre si e que conferem a possibilidade de um acompanhamento sistemático relativo à avaliação no ambiente escolar.

Em relação a isso, Santa'Anna (1995) apresenta uma organização de conselho de classe que compreende: pré-conselho, realizado no início do ano letivo e com a finalidade de diagnosticar, esclarecer e fornecer subsídios para o planejamento; e outros quatro conselhos ao longo do ano, que, na sua visão, têm os seguintes propósitos:

diagnosticar, acompanhar e analisar o crescimento dos alunos e da turma, prever o trabalho de recuperação e proceder a avaliação final.

A proposição feita por Sant'Anna (1995) compreende uma organização letiva bimestral, mas que poderia ser aplicada a outras possibilidades, como anual, semestral e trimestral. Vale destacar o que a autora propõe, principalmente a questão do pré-conselho que é realizado no início do ano letivo e objetiva esclarecer sobre o funcionamento do conselho de classe, a atribuição de cada participante, a finalidade de sua realização, o uso de fichas de observação, os critérios e normas a serem observados quanto à avaliação, seguido de diagnóstico da realidade e planejamento do trabalho (previsão). O pré-conselho, conforme referido pela autora, organiza e define a sistemática de atuação do conselho de classe, em que, tendo como base o diagnóstico inicial, é feita a previsão de planejamento.

Cruz (2015, p. 13) apresenta um outro formato de conselho de classe. Para ele, o conselho de classe pode ser composto de dois momentos, sendo que o primeiro envolve quatro etapas: 1) autoavaliação dos profissionais da escola; 2) análise diagnóstica das turmas; 3) proposta de ação individual e coletiva; e 4) análise dos casos relevantes; e o segundo, o "conselho participativo", acontece com a participação de todos os estudantes da turma e professores. O objetivo desse último conselho é "debater os processos metodológicos, as relações entre alunos e professores. Não se discutem notas, conceitos, relatórios, mas o trabalho que se desenvolve em sala de aula" (Cruz, 2015, p. 47).

Tanto Sant'Anna (1995) quanto Cruz (2015) indicam diferentes organizações do conselho de classe, cada qual fundamentado na sua compreensão, e que, por isso, trazem contribuições importantes à temática.

No que concerne ao conselho de classe no Campus BG, este tem sua própria organização, ou seja, não ocorre dentro das considerações de Sant'Anna (1995) ou Cruz (2015). Pode-se dizer que se utiliza dos indicativos de ambos para organizar a sua própria dinâmica.

Quanto à opinião dos entrevistados quanto à realização do conselho de classe, E13 considera que o conselho de classe realiza uma avaliação distinta, que tem como objetivo *"avaliar os alunos de um modo diferente do que é feito em provas e trabalhos"*.

A afirmativa considera que o conselho de classe se soma à dinâmica avaliativa, que engloba provas e trabalhos, e possibilita uma outra perspectiva avaliativa sobre os estudantes. Esse outro olhar, pode se dar inspirado em Cardoso (1988), como aquele que “[...] perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), como intento de “olhar bem” (Cardoso, 2025)⁹¹.

A organização do conselho de classe no Campus BG compreende dois momentos: pré-conselho e o conselho de classe. O pré-conselho é realizado como uma etapa que antecede o conselho de classe trimestral e cumpre a função de aglutinar as reflexões acerca do processo pedagógico de maneira menos processual, uma vez que é realizado após o término do trimestre, como um raio x do período findado. Ele é realizado no âmbito da turma, com a coordenação e mediação do professor conselheiro, e as discussões e reflexões oriundas desse momento são apresentadas na reunião de conselho de classe da turma pelos representantes e pelo professor conselheiro aos demais participantes.

Conforme já mencionado, a implementação dessa etapa que antecede o conselho de classe ocorreu há mais de uma década – em 2010 – no Campus BG, e, segundo os estudantes, atualmente “[...] é o *único momento que a turma realmente se reúne pra debater o que tá acontecendo*” (E8, 2024); “[...] é um momento que a turma se junta muito pra fazer dar certo. Porque a gente sabe que é o *único momento que a gente tem de diálogo*” (E5).

As contribuições dos estudantes denotam que o pré-conselho figura como um espaço quase que exclusivo de diálogo com relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Inclusive, isso pode ser notado pelo uso de “*único momento*” por ambos participantes. Para outro estudante, “*o pré-conselho possibilita que todos os alunos possam expressar sua opinião sobre os temas abordados [...], construindo um diálogo sobre questões importantes para os alunos e professores*” (E15, 2024)⁹². O jovem percebe ainda a possibilidade de os estudantes participarem, tendo em vista sua vivência

91 Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/o-olhar-dos-viajantes-do-etnologo/>. Acesso em: 04 fev. 2025.

92 ESTUDANTE 15. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 17 jul. 2024.

como algo que contribui para a construção de um ambiente dialógico, onde “*cada pessoa tem uma visão e um pensamento diferente, e a união de todos é o que traz a evolução*” (E16, 2024)⁹³.

A importância do diálogo no ambiente educacional está presente, nas narrativas dos jovens, como algo que se constrói em conjunto, em interação, um com o outro, na escuta rigorosa, no respeito ao saber de cada um, na disponibilidade em estar junto, abrindo-se ao outro e ao mundo. Sobre o diálogo, Benedetti (2024, p. 84) o descreve de maneira poética e muito singular, ao dizer que “o diálogo é a linha que costura as gerações, os educadores são as agulhas, os educandos são os tecidos e a vida é mão que faz tudo acontecer”.

E3 (2024) expõe a importância da reflexão participativa dos estudantes no pré-conselho, dizendo que “*é necessário, eu acho que é bem importante te, porque a gente tá sempre na sala de aula, então sem a gente também não teria uma aula. Então, acho que é muito importante a gente da um parecer do que a gente tá achando sobre*”. É possível inferir que a estudante faz uma análise e reconhece que o processo educativo ocorre com a participação dos estudantes e dos professores, um sem o outro não haveria razão de existir.

Outro estudante complementa que

“esses momentos servem de reflexão para o melhoramento da turma. Além de [...] fornecer um espaço para que, coletiva e democraticamente, possamos avaliar se a metodologia do professor está funcionando ou não, e se o problema é o método ou a colaboração da turma para com ele” (E12, 2024)⁹⁴.

A narrativa do estudante chama atenção por dois aspectos: pela menção da palavra “melhoramento” e pela possibilidade da avaliação da metodologia do professor a partir de duas hipóteses. Com relação ao termo “melhoramento”, essa expressão aparece diversas vezes em diferentes narrativas, como, por exemplo, “*para irmos todos em busca de melhorias*”, “*o que deveríamos melhorar*”, “*aonde deveríamos melhorar*”. Num primeiro momento, há a possibilidade de compreender que a utilização do termo manifesta a

⁹³ ESTUDANTE 16. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 18 jul. 2024.

⁹⁴ ESTUDANTE 12. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 15 jul. 2024.

abertura em assumir o processo pedagógico como em constante construção, algo que não está dado mas em andamento e que pode ser constantemente aprimorado, “afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (Freire, 1996, p. 97).

Já, no que diz respeito à avaliação com base em (duas) hipóteses, é possível inferir que a reflexão realizada no pré-conselho não se resume a atribuir culpados e, por consequência, apresentar verdades absolutas. Pelo contrário, a partir de um diálogo coletivo e reflexivo, as diversas possibilidades são pontuadas, argumentadas e debatidas baseadas no pensar crítico. Esse poderia ser o movimento recorrente na avaliação, o pensar crítico, que, nas palavras de Freire (1996, p. 39), consiste em pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem [para] que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma, é notável a participação engajada dos estudantes no pré-conselho, que envolve a presença, exposição de ideias e opiniões e a análise conjunta, colaborativa e comprometida a partir do diálogo *da* e *na* turma no que se refere aos processos pedagógicos. Para os autores Dayrell e Carrano (2014) o “engajamento participativo” pode potencializar o interesse dos estudantes em novas aprendizagens, aprimorar a escrita e fomentar o desenvolvimento da habilidade de argumentação para a defesa de suas opiniões.

Os jovens que não participaram efetivamente da reunião, quando perguntados acerca do objetivo do conselho de classe, apresentam narrativas ricas e diversas. Além disso, mencionaram o termo “melhora”, conforme destaque no Quadro 8.

Quadro 8 – Presença do termo “melhorias”

“entender o que pode ser melhorado dentro da turma e com professores ou escola” (E13) ⁹⁵	“para a melhora da experiência do aluno, além de organizar ideias e ajustar o que está errado, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores” (E17) ⁹⁶
“ melhorar o desempenho da classe” (E13)	“para melhorias da/para turma” (E21) ⁹⁷
“esclarecer as melhorias a serem seguidas pelos alunos e professores” (E23) ⁹⁸	“alinhar as coisas com os professores e turma, ver o que é possível melhorar ” (E32) ⁹⁹
“resolver problemas em relação a turma, professores melhorias no instituto” (E18) ¹⁰⁰	“ melhorar ações dos colegas e a metodologia dos professores” (E11) ¹⁰¹
“seria um momento de discussões sobre o desenrolar do trimestre que passou. O que precisa melhorar e o que pode continuar assim” (E12)	

Fonte: elaboração minha (2025).

O uso do termo “melhoria” aparece relacionado aos aspectos do coletivo da turma, aos estudantes e, também, aos professores. Somente uma menção diz respeito ao desempenho da classe especificamente.

Quanto à participação dos representantes e vice-representantes de turma na reunião do conselho de classe, a estudante E5 (2024) relata que “eles são a plateia, a gente tá no palco [...]”. No espetáculo conselho de classe, os estudantes se sentem no palco e nominam aos professores e demais servidores como plateia, como espectadores.

“Palco”, conforme o dicionário etimológico, é definido como “tablado destinado às representações” (Cunha, 2019, p. 470)¹⁰². Ou seja, lugar/local de destaque onde as apresentações/representações acontecem, inclusive na escola. O palco, via de regra, está centralizado nos espaços, de modo que a plateia possa visualizar o que nele ocorre. Nele, os artistas – atores, cantores, e, inclusive, estudantes – dão vida e voz a seus personagens, compartilham sua arte e ficam em evidência.

⁹⁵ ESTUDANTE 13. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 15 jul. 2024.

⁹⁶ ESTUDANTE 17. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 23 ago. 2024.

⁹⁷ ESTUDANTE 21. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 23 ago. 2024.

⁹⁸ ESTUDANTE 23. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 23 ago. 2024.

⁹⁹ ESTUDANTE 32. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 31 ago. 2024.

¹⁰⁰ ESTUDANTE 18. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 23 ago. 2024.

¹⁰¹ ESTUDANTE 11. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 15 jul. 2024.

¹⁰² Dicionário etimológico da língua portuguesa. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2024.

A escola também utiliza o palco para evidenciar seus artistas, como, por exemplo, na reunião dos conselhos de classe, pois, conforme os estudantes relatam: “[...] a gente fica sentado, tipo, de costas pro quadro e os professores de frente pro quadro. Tipo, tem um bando de professores que a gente é o foco principal, sabe?” (E8, 2024)

Estar no palco e ocupá-lo nem sempre é uma escolha. Muitas vezes, os jovens estudantes se sentem intimidados ao assumir um espaço que os põe em evidência, como relata E9 (2024)¹⁰³

“Esse ano eu tive uma primeira experiência de conselho de classe, eu nunca tinha tido isso, né. Eu primeiro cheguei lá e me assustei que a gente teve que ficar, tipo, lá na frente de todo mundo, foi bem tenso, porque ao contrário das pessoas daqui, tinha todos os nossos professores lá [...]”.

Segundo E8 (2024), esse momento de evidência denota o sentimento de estar sendo julgado:

“Eu não sei como que era o conselho ano passado, nos outros anos, mas eu não acho legal a estrutura que o conselho é formado. Porque, por exemplo, a gente chega lá, a gente senta em duas cadeiras na frente de tipo, todos os professores. É muito humilhante, parece que tu tá sendo exposto num júri. Parece que tu tá sendo julgado. Literalmente te vigiando e julgando o que tu vai falar, sabe?”

Ocupar o palco, preenchê-lo com sua presença, mesmo que momentaneamente, confere aos estudantes sentimento de desconforto. Mais do que isso, os jovens se sentem intimidados em ocupar aquele lugar a eles previamente destinado e que lhes dá destaque perante o grupo ali reunido. O destaque aqui também sinaliza um papel de controle e distanciamento por parte dos servidores que ali estão presentes.

Aqueles que estão no palco, ali estão para representar, compartilhar sua arte, sua vida! Não é diferente com os jovens representantes e vice-representantes de turma, que ali estão para compartilhar as reflexões da turma que representam. Se os estudantes se sentem como aqueles que ocupam o palco, e os servidores sua plateia, poder-se-ia dizer que estes fazem também, o papel de mensageiros no espetáculo do conselho de classe!

¹⁰³ ESTUDANTE 9. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

Diz-se que o mensageiro é aquele que “carrega” uma mensagem. Historicamente, o papel do mensageiro é portar uma notícia numa perspectiva diplomática e de representação, deslocando-se, muitas vezes, aos locais/regiões inimigos como um sinal de subserviência.

Nessa perspectiva, os representantes e vice-representantes podem ser considerados os mensageiros da turma. Aqueles que pela representação carregam uma mensagem de outrem. Assim, com relação à participação representativa dos estudantes no conselho de classe, E3 (2024) manifesta, “*a gente só chegou e literalmente listou as palavras-chave que foram ditas no nosso pré-conselho [...], a gente só lista as coisas e eles só dão um geral [...]*”. A narrativa da estudante corrobora com a assunção do papel de mensageiro por parte dos estudantes, que se resume em listar as palavras ou coisas, ou, em outras ocasiões, ler as observações, como relatado: “*só cheguei lá e eu só li as observações da turma. E aí os professores, nem todos que estavam lá, falaram também. Eu acho que todos deveriam fala, mas enfim*” (E2, 2024).

Vê-se essa ênfase também nos indicativos elencados no documento interno do Campus, chamado informalmente de “papel dos líderes e conselheiros”. O documento expressa as funções do representante de turma:

o representante é o principal elo entre a turma e a instituição, sendo os responsáveis por um diálogo ético e eficaz com sua turma; ele promove a integração do grupo, possibilitando a participação de todos nos assuntos de turma; é o **multiplicador das informações institucionais**, transmitidas pelos docentes, coordenadores de curso e/ou gestores da instituição (Documento Interno - CAE)¹⁰⁴.

O documento ainda apresenta uma lista avolumada das principais funções do representante e vice-representante de turma, entre as quais inclui a participação no conselho de classe. Porém, não consta nada sobre como esta participação deve ou pode ocorrer.

Ao mensageiro compete fazer chegar a mensagem! Aos representantes e vice-representantes, de alguma forma, também! Nas palavras de E5 (2024) “[...] *eles só falam, gente, divulguem isso aqui pra gente*”.

¹⁰⁴ Documento interno, obtido com a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE).

Identifica-se, ainda, que pode ocorrer o entendimento de um falso protagonismo que está ligado ao papel do mensageiro. Conforme relato de E1 (2024) *“eu notei que realmente o aluno tem muito mais protagonismo nas coisas, tipo, tu tem o tem o GETAE, tu tem metade dos avisos dados na sala de aula dado por alunos. O aluno tem um protagonismo muito mais forte”*.

A Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC) evidencia a importância do protagonismo estudantil na própria aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. O protagonismo, nesse sentido, refere-se à ideia de que é fundamental que os estudantes desempenhem um papel ativo na educação em vez de serem meros receptores de conteúdo.

Dois representantes de turma apresentam visões distintas acerca dos locais que ocupam. E2 (2024)¹⁰⁵ disse *“eu acho interessante também que tu, sabe, tu fica à mostra, assim, porque literalmente tu tá representando a tua turma na frente, né, junto assim, com os professores, sabe? E é algo assim que tu fica Nossa! É um poder quase! É legal”*. Já E1 (2024) considera que *“[...] essa questão de ser representante pode sobrecarregar a pessoa que tá falando, né? É ela que fala, ela que tá dando os pitacos, possivelmente o professor pode sobrecarregar a pessoa. Como a gente tá ali na frente, falando sobre”*.

Para E2, ser a representante da sua turma é algo novo e lhe confere um *status* diferente perante os outros estudantes, por poder participar do mesmo espaço que os professores, o que lhe dá visibilidade e destaque. Essa situação é bem recebida pela estudante, pois ela vê isso como algo positivo. Como ela mesma disse, trata-se de *“um poder quase”*. A jovem se sente lisonjeada em poder estar na presença dos professores. Ao refletir sobre o que E2 (2024) manifestou, ocorre mencionar a participação como presença referida por Luck (2010). Nessa participação, o fato de estar presente é o suficiente para a pessoa ser considerada participante, o que independe da sua atuação. Acredito que ela se sinta participante do conselho de classe por estar presente junto ao grupo.

¹⁰⁵ ESTUDANTE 2. [Entrevista coletiva cedida a] Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 17 jul. 2024.

Já para o jovem E1, há a preocupação de que os professores “sobrecarreguem” o representante, tendo em vista as “coisas que está falando”, que, convém destacar, é fruto da reflexão da turma. A referência feita pelo jovem utilizando a palavra “sobrecarregar” da ideia de uma possível pessoalização por parte dos professores com relação aos representantes, o que poderia interferir na relação estudante-professor após o conselho de classe.

A participação dos estudantes no conselho de classe também aponta para outras considerações positivas sobre isso, como: “[...] *na minha escola também não tinha nem pré conselho, nem conselho, então, a gente meio que não era ouvido, não tinha nada sobre isso. E daí, vim pra cá, é muito bom tu pode fala as coisas [...]*” (E3, 2024).

As instituições pertencem a diferentes redes de ensino e organizam seu fazer pedagógico de modos distintos, fato que é notado pela estudante a partir de seu comparativo. Dessa forma, ela avalia como positiva a participação por “poder falar as coisas”, possibilidade que anteriormente não existia.

Outra consideração que merece destaque diz respeito à orientação recebida pelos estudantes no ano 2024. Segundo relatos, eles deveriam adotar uma fala geral ao comunicar algo relativo a prática pedagógica dos professores, ou seja, deveriam evitar mencionar seus nomes. Para os estudantes, essa questão

“Então isso de não pode dizer nome no conselho é muito surreal, porque como é que eu vou fala pra todos eles, um negócio que é pra um só? Do mesmo jeito que eles fazem, eles fazem isso com a gente. Eles não falam, ah, turma de vocês é ruim. Não, fulano é ruim. Do mesmo jeito que eles apontam o dedo pra gente” (E5,2024)

“Eu acho que também uma falta de maturidade de alguns professores, de não levar pro pessoal algumas críticas. Por exemplo: primeiro que no conselho eles não falam nome, né? Então não se pode falar nome. Tu fala no geral, então” (E8,2024).

Identifica-se, nessa orientação, um assujeitamento dos estudantes com relação à não identificação dos professores durante suas falas. Concordo com E5 (ano), pois como é possível dizer algo no geral que poderia ser dito em específico? Indo além, não é objetivo do conselho de classe promover a avaliação do ensino que, segundo Vasconcellos (2003, p.144), “corresponde à reflexão que o professor faz sobre sua prática, visando confirmação ou alteração de rumos; é também a reflexão que o aluno

(ou outro agente) faz sobre a prática do professor”? Como é possível dialogar com o professor acerca da sua prática pedagógica sem poder nomeá-lo? E, como bem questiona E5 (2024): *“como é que o professor vai saber que é pra ele?”*

Além disso, é preciso considerar que, como alega E10 (2024)¹⁰⁶, o fato de não citar nomes *“dificulta a comunicação, porque não fica, porque não é claro (tipo) o que pode ser melhorado em cada professor, fica no geral assim”*. Aqui, cabe lembrar o que Hoffmann (2017, p. 145) diz sobre o conselho: *“deveriam ser momentos importantes nas instituições: professores de todas as disciplinas, supervisores, orientadores, diretores (em algumas escolas, os alunos) reunidos para conversar, trocar ideias, sugerir alternativas às dificuldades de todos!”*. Ao contrário disso, segundo a vivência dos estudantes, é possível fazer uma fala geral ficando a critério de cada professor *“entender”* se o que está sendo pontuado se aplica ou não à sua prática pedagógica.

A abertura ao diálogo, já tão mencionada como necessária, nesse cenário, perde seu sentido. Aqui, vale trazer uma reflexão de Freire (1996, p. 48), que diz que *“me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários”*. A prática avaliativa participativa precisa ocorrer numa construção conjunta, em que o *“falar com”* esteja mediando as relações e as reflexões comprometidas com os processos de ensino e de aprendizagem.

As vivências dos jovens no pré-conselho e conselho de classe os leva a afirmar que a participação *“é um ótimo jeito de fazer os alunos serem ouvidos”* (E37, 2024)¹⁰⁷ e *“é... a gente tem voz, os professores até pode ter alguns que não escutam, né? Ignoram né, enfiam, a nossa opinião no bolso deles e deixa ali pra sempre guardadinha”* (E6, 2024)¹⁰⁸. Os estudantes compreendem que a participação possibilita expressar as próprias opiniões e reflexões dentro de um limite que lhes é imposto, sendo essa a possibilidade que eles têm de serem escutados.

Freire (1996) diz que a escuta é um dos saberes necessários à prática educativa e uma especificidade humana. Como especificidade humana, a escuta precede a

¹⁰⁶ ESTUDANTE 10. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

¹⁰⁷ ESTUDANTE 37. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 23 ago. 2024.

¹⁰⁸ ESTUDANTE 6. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

abertura ao diálogo. Para que a escuta seja legítima, “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p.119). As narrativas estudantis, evidenciam uma “falsa” escuta, uma escuta disfarçada que, na sua origem, ignora o outro. Já, no que se refere, a “ter voz”, mencionado por E6, pode-se fazer uma relação com o que Freire (1993) considera como participação, que seria o exercício de expressar a própria voz, de ter a oportunidade de se manifestar, de influenciar e de tomar decisões em diferentes níveis de poder.

No palco do conselho de classe, é possível exercer os dois papéis: o da escuta legítima e o da escuta disfarçada. A escuta legítima convida para o diálogo, respeitando os saberes; já a escuta disfarçada é pura cordialidade e não há diálogo, muito menos ação. Em relação a esse tipo de escuta, vale relacionar com as falas de E8, que diz: *“o que eu acho também é que não adianta também o professor falar assim: ah, me falem o que vocês querem que mude e não muda (tipo), entra por um ouvido e sair pelo outro”*. E com a narrativa de E6 (2024), que afirma que a opinião dos estudantes é ignorada, ou melhor, não é ouvida, “é guardada no bolso”.

As narrativas juvenis, ainda consideram, que a participação dos estudantes no pré-conselho e no conselho de classe, possibilita que estes tenham voz, de acordo com E5, *“então, eu acho que quando a gente se junta, a gente consegue te essa voz. Mas também com a ajuda desses professores, a gente consegue te voz”*. Para a estudante E5, os jovens têm sua atuação no contexto educativo potencializada quando se reúnem e estão no coletivo. Para ela ainda, os professores têm papel importante na assunção da voz dos estudantes. Já, para outro jovem, a participação dos estudantes *“[...] é importante, pois visa a nossa opinião de alunos como referência, dando voz às opiniões de quem está no pré-conselho”* (E16, 2024). Com relação a esse aspecto, entende-se que o modelo avaliativo vivenciado, é aquele que coloca a escola e os professores como os que dão voz aos estudantes, aqueles que autorizam a voz dos jovens no âmbito da instituição de ensino.

“Os jovens podem falar?” (Castro, 2011, p. 300), para Castro “[...] os jovens tem sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas

de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se submeter como tutelados, invisíveis e ‘não falantes’”.

Paro (2000, p. 19) considera que “[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza [...]”. Nessa ótica, é necessário superar a atual situação que torna a democracia dependente de concessões e estabelecer mecanismos que formem um processo de natureza democrática no ambiente escolar.

A partir do que foi exposto, percebe-se que o conselho de classe precisa de uma atenção pedagógica. Inclusive, os próprios estudantes percebem isso, como E7, 2024¹⁰⁹, que diz que “[...] *como uma prática, apenas precisa de aprimoramento!*”. Essa narrativa dá a ideia precisa do sentimento dos estudantes com relação ao conselho de classe. Na realidade, todos nós estamos sempre nos aprimorando como condição do *vir a ser*, não pode ser diferente no contexto da avaliação e das práticas pedagógicas. Ou do ensino como um todo.

Para Cruz (2015, p. 9), o conselho de classe “é o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos”. Os estudantes participantes da pesquisa apropriaram-se da dimensão diagnóstica do conselho de classe e, a partir disso, permitiram-se ser protagonistas, refletindo de maneira propositiva acerca do conselho de classe e da dimensão participativa em suas narrativas.

Ao escutar sobre melhorias quanto à maneira de ocorrência dos conselhos de classe, E9 (2024) diz:

“[...] eu penso que os conselhos, por exemplo, podiam se uma coisa mais dinâmica assim, [...] pensa, chega lá e o professor, senta numa mesa assim, tipo, fala de pessoa pra pessoa, não como professor e aluno, e, tipo, conversa assim, olha, eu acho que isso, isso e isso, e o professor te maturidade de escuta o lado do aluno, e não só o professor, como as outras pessoas que são, tipo, da coordenadoria, [...], entende, olha, os alunos também têm que se ouvidos, e, tipo, essa dinâmica de conversa, tipo, e ve que o problema não é só em um curso, mas em todos, e também compartilha experiências, é muito importante para te uma evolução, tanto no âmbito de conselho de classe, como evolui como instituição.”

¹⁰⁹ ESTUDANTE 7. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

Já para outra estudante:

“acho que cada aluno tem o direito de saber o que é falado sobre ele em sala de aula, talvez seja uma opinião polêmica e a curiosidade falando mais alto, mas porque o aluno não tem direito de saber aquilo que seus docentes pensam sobre o mesmo, de que formas eles podem melhorar? Do meu ponto de vista, isso piora com a entrada no ensino médio, os "feedbacks" que ficam logo abaixo do boletim se tornam tão razos e vazios que suas críticas e elogios se tornam tão vagas quanto, levando os estudantes a não se importarem com resultado, os levando a não buscar crescimento pessoal” (E40)¹¹⁰. *Acredito que o estudante tenha se referido ao conselho de classe embora tenha escrito “sala de aula”.*

Na visão da estudante E6, o formato da reunião *“podia muito ser uma roda”*. Ou seja, poderia ocorrer em círculo.

Com relação à participação no grupo focal, os estudantes manifestaram a importância do diálogo estabelecido, que, segundo E4 (2024)¹¹¹ *“[...]os espaços de diálogo, eles precisam existi, porque senão as coisas, elas se tornam, em certo momento, até impraticáveis, assim, o ruído vai se ampliando”*, referindo ainda que a conversa que permeou o grupo focal poderia ser um indicativo de dinâmica adotada: *“eu sinto que talvez esse tipo de conversa seria mais adequada, sabe?” (E6 2024).*

Já quanto aos participantes, E5 (2024) diz que *“talvez, tipo, não necessariamente seleciona um líder, um vice-líder, mas [...]. Mas, tipo, escolhe alguém que que representa a sala, sabe? Não necessariamente como um conselho também, mas alguém que... que nem aqui... convite”*. Os estudantes consideram ainda, importante o papel do mediador, como pode ser observado neste enxerto: *“eu acho que é bom ter alguém pra media isso, se for feito. Eu achei muito importante, porque daí tu conseguiu direciona a gente pros assuntos também. E a gente conseguiu, realmente, te um diálogo sobre” (E8 2024).*

Segundo Freire (1996), a educação deve ser essencialmente um ato de libertação, onde os estudantes, através da reflexão e do diálogo, modificam o mundo em que estão inseridos,

¹¹⁰ ESTUDANTE 40. [Participação em questionário] elaborado por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, online, 26 ago. 2024.

¹¹¹ ESTUDANTE 4. [Participação em grupo focal] conduzido por Lilian Carla Molon. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, presencial, 04 set. 2024.

A escola como um ambiente formativo e um espaço de aprendizado precisa “impulsionar o potencial dos adolescentes e dos jovens” (Unesco, 2022, p. 56), desafiando-os e oferecendo-lhes oportunidades para que participem ativamente e verdadeiramente do seu cotidiano. Paro (2000, p. 32), considera que a participação ativa se dá “[...] enquanto ser histórico. Em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho mas também na de sujeito, portanto de produtor (ou coprodutor) em tal atividade”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bento Gonçalves, 6 de fevereiro de 2025.

Querido(as)!

No dia 6 de fevereiro, encorajo-me a iniciar a escrita desta carta final enquanto uma chuva mansa bate nos vidros, acenando-me e acolhendo-me em sua leveza. Ouço alguns pássaros e parecem felizes no seu “cantar”. A cidade ainda dorme ou estaria acordando lentamente? Tenho a impressão que o dia iniciou preguiçoso.

Meu café está quente e amargo, como sempre. E tem sido assim nos últimos dois anos, todas as manhãs um misto de aconchego e intensidade!

É no aconchego do café quentinho que escrevo esta humilde e singela carta! É na intensidade do seu amargo que busco inspiração para seguir escrevendo e vivendo!

Tecer esta pesquisa foi como desfrutar o que há de afetuoso e potente num café, e assim reconhecer que antes mesmo do ingresso no mestrado ela já ia criando corpo, no cotidiano da minha prática pedagógica e nas minhas indagações solitárias. A participação na seleção do mestrado e a escrita do “projeto de pesquisa” me convocaram a assumir um outro lugar, posicionando uma das minhas indagações profissionais como objeto de pesquisa. Era hora de colocar as ideias no papel e saborear um café com calma, desfrutando de minha própria companhia.

Entre um café e outro, vi-me uma pedagoga pesquisadora! Agarrei-me ao questionamento que me fazia solitariamente e compartilhei-o como se compartilha um café: como um gesto de carinho! E foi o café de todas as segundas e terças à noite que aproximou um grupo de pessoas, cada qual com seus questionamentos. Ao café foi acrescentado um lanche que manifestava o carinho de cada um para com o grupo. Entre cafés quentinhos e saborosos lanches, fomos compartilhando a vida, as inseguranças, as conquistas; fomos compartilhando os dias, as aulas, os seminários compartilhando o mundo da pesquisa!

Assim, entre um café e outro, fui também ensaiando construir minha pesquisa em torno do questionamento, como os jovens estudantes do EMI – Campus BG, vivenciam e percebem sua participação no conselho de classe e que sentidos lhe são

atribuídos? Um questionamento latente e que me provocou sobrevoar a produção do conhecimento já produzido e lapidar as ideias e definir meu foco de estudo e os objetivos para a incursão.

Foi importante pegar um café e me sentar confortavelmente para dar vida aos ensejos na forma de objetivos. Logo foi-se desenhando um desejo geral, o de: investigar como se constitui a participação dos estudantes do EMI do Campus BG no conselho de classe a fim de conhecer que sentidos lhe são atribuídos. Desse objeto, surgem outros, mais específicos, a saber:

- a) caracterizar/reconhecer o conselho de classe enquanto prática avaliativa do cotidiano escolar do Campus BG;
- b) identificar como se efetiva a participação dos estudantes no conselho de classe do Campus BG, explorando seus limites e possibilidades;
- c) delinear que sentidos a participação estudantil tem no conselho de classe, a partir do olhar dos estudantes; e
- d) colaborar para com as reflexões acerca da temática avaliativa no âmbito institucional.

Depois disso, foi necessário um café mais demorado e intenso; era o momento de pensar no delineamento metodológico que convidou a assumir a autoria investigativa desde a escolha dos instrumentos a ancoragem para sua análise. Mesmo com as inseguranças momentâneas, procurei não perder de vista a intencionalidade de olhar para o conselho de classe e para a dimensão participativa a partir das dimensões do cotidiano escolar, o concebido, o vivido e o percebido, valendo-me da escuta aos jovens estudantes. Por isso, propus um estudo de caso alicerçado em uma construção de dados que privilegiasse o diálogo com os interlocutores empíricos: os estudantes do EMI do Campus BG. O questionário online, o grupo focal e a entrevista coletiva foram adotados como mobilizadores do diálogo e que me conectou com a juventude do EMI, com suas vivências e suas reflexões e suas potentes narrativas.

O decifrar das narrativas estudantis esteve apoiado na ATD, que, inicialmente, desconstrói o *corpus* empírico para, em seguida, unitarizá-lo e estabelecer novas relações chamadas de “categorias”, as quais conduzem ao novo emergente uma compreensão materializada nos metatextos. Os metatextos foram construídos pela

articulação da conversa aproximada entre os interlocutores empíricos, interlocutores teóricos e também com meus conhecimentos tácitos. Que conversa enriquecedora foi possível realizar, entre ensinar, aprender e avaliar no EMI, e a participação do conselho de classe – entre o vivido e o percebido.

As narrativas estudantis foram tomadas como mobilizadoras não só da análise, mas também da composição dos metatextos. A categoria “aprender, ensinar e avaliar no EMI” abarcou as seguintes narrativas “*eles só querem que o conteúdo ande*”, “*às vezes a gente é avaliado só pelo resultado*”. Já a categoria “conselho de classe e a dimensão participativa: entre o vivido e o percebido” foi organizada a partir das narrativas “*colocar os pontos nos is*”, “*eles são a plateia, a gente tá no palco*” e “*como uma prática apenas precisa de aprimoramento*”.

É chegada a hora de desfrutar de um demorado e reflexivo café para compor uma escrita que seja autoral e que também tenha compromisso com a educação e com a escuta dos jovens estudantes, como partícipes do processo educativo e razão pelo qual a escola existe. E assim se deu a tessitura dos metatextos num outro tempo, num tempo em que as ideias foram se conectando; onde a leitura e a releitura foram eixos imprescindíveis; e onde a dimensão recursiva permeou o processo de escrita.

Os achados da pesquisa manifestam que a aprender e o ensinar estão orientados por práticas pedagógicas que ainda estão cristalizadas numa perspectiva conteudista, logo, o conteúdo é o mobilizador do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A centralidade do processo pedagógico está na figura do professor e seus saberes e conteúdos. E, por esse motivo, a dinâmica e a relação pedagógicas são atravessadas tanto pela autoridade professoral quanto pelo autoritarismo, este último caracterizado pela imposição unilateral, pela falta de abertura ao diálogo e pela perpetuação de uma cultura de intimidação.

Sob esse viés, a prática pedagógica também assume um caráter autoritário. O ato de avaliar revela contornos de uma perspectiva tradicional, que é classificatória e excludente, a qual, na maioria das vezes, a adoção de provas e trabalhos conduz o processo avaliativo. A cultura do resultado ainda tem destaque no cotidiano da avaliação. No entanto, percebe-se abertura para novas possibilidades avaliativas que adotam a

dimensão processual como norte e articulam a teoria e a prática, além de valorizarem o aprender a fazer como possibilidade para uma aprendizagem efetiva.

Com relação ao conselho de classe vivido e percebido pelos estudantes do EMI, é perceptível que o pré-conselho, figura como um dos poucos espaços de diálogo acerca do processo pedagógico, motivo pelo qual, segundo os jovens estudantes, procuram aproveitar bem o momento, de maneira a debater e conduzir reflexões que possibilitem a participação de todos da turma. Esse é o momento onde as particularidades são deixadas de lado, e o aspecto coletivo ganha espaço.

Por outro lado, a participação representativa dos representantes e vice-representantes de turma no conselho de classe os coloca em evidência, pois assumem o papel de mensageiros da turma. Conforme relato dos estudantes, sua participação é vista como a de mensageiros que leem ou citam as reflexões da turma como se estivessem num palco, interpretando o papel que lhes é imposto e com roteiro estabelecido pela instituição e cuja direção fica a cargo dos professores.

Recentemente, tem-se observado um assujeitamento dos estudantes, os quais foram orientados acerca da utilização de uma fala geral no que se refere aos indicativos referente às práticas pedagógicas dos professores apresentados no conselho de classe. Esse aspecto mostra-se dissonante ao objetivo de realizar a reflexão e debate formativos acerca do processo pedagógico, entendido como o ensino e a aprendizagem.

O conselho de classe do Campus BG, pode ser considerado uma representação teatral, onde os estudantes ocupam o palco por imposição, assumindo o papel de mensageiros passivos, enquanto a plateia – os servidores, colocam-se como juízes; tudo isso de forma distante e hierarquizada: os estudantes de um lado, os servidores do outro. A participação estudantil, tal como tem acontecido, tem se mostrado somente um espetáculo

Observa-se que a participação representativa dos estudantes no conselho de classe ocorre alicerçada num modelo avaliativo que evidencia os professores como aqueles que dão a voz aos estudantes. Essa perspectiva denota uma participação tutelada, passiva e que aguarda alguém que dê a voz. Percebe-se nesse aspecto que à escola se atribui esse poder de dar a voz aos estudantes.

Nesse contexto, ainda existem ruídos de comunicação e diálogo entre estudantes e professores. Em certa medida, os professores carregam os contornos autoritários das relações de poder, por isso, alargar as vias de comunicação e estabelecer processos de envolvimento coletivo implica, em parte, renunciar ao seu poder nas relações pedagógicas.

Por outro lado, os estudantes acreditam que o pré-conselho e o conselho de classe possibilitam que eles possam expressar a sua voz, no entanto, alegam que nem sempre são escutados. Os jovens, entendem que o conselho poderia se desenvolver de outras maneiras, como, por exemplo, a partir de uma roda de conversa; ou de uma conversa cara a cara verdadeira e comprometida com o processo pedagógico, onde as relações se fortalecem a partir de um diálogo aberto e de uma escuta legítima; um espaço onde os estudantes tenham verdadeiramente a possibilidade de construir uma avaliação mais significativa e formativa.

Por isso, é necessário que a instituição possa refletir acerca das reais intencionalidades da participação dos estudantes para pensar, também, que processo avaliativo precisa permear o processo pedagógico. O que não é desejável é que se continue a reproduzir uma participação como espetáculo, onde os estudantes apenas desempenham o papel de mensageiros.

Refletir sobre o conselho de classe, no âmbito do IFRS e do Campus BG, a partir da dimensão participativa dos estudantes permitiu concluir que é imprescindível ampliar os espaços de participação efetiva e engajada na instituição, para a consolidação de um ambiente pedagógico mais democrático. O conselho de classe, como uma prática pedagógica, precisa estar articulado com os princípios pedagógicos institucionais, de forma que se torne, de fato, num ambiente potencializador de reflexões e debates sobre o ensino e a aprendizagem. O cotidiano do conselho de classe precisa assumir um caráter necessariamente dialógico e não autoritário, garantindo a condição de sujeito do processo tanto para o docente quanto para o estudante. Considerando, desta forma, os estudantes, sujeitos históricos, como partícipes efetivos no ambiente educativo e democrático, construindo assim a sua autonomia e protagonismo nas relações desse cotidiano formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Itinerários de uma pesquisadora: escolhas, intuições e encantamentos. *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Gisele Paim (orgs.). **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: Educs, p. 33-50, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Repensar o Ensino Médio: por quê. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARAÚJO, Ivonete Sampaio Rosa de. **Conselho de classe: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva da sócio-histórica**. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23557>. Acesso em: 11 jul. 2023.

AZEVEDO, Maria Amélia. **Avaliação educacional: medo e poder!!!** Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez, 1980.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mal-uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BENEDETTI, Cristina. O diálogo posto em reflexão: a linha, a agulha, o tecido e a mão. *In*: SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da; STECANELA, Nilda. (orgs.). **A práxis emancipadora de Freire: estudos, escritas e poemas a partir de um círculo dialógico na Pós-graduação em educação**. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2024. p. 82-85.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Resultados**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.646, de 22 de outubro de 1959.** Cria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]a.64. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3646.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, [2025]c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1967/D60731.html. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.390, de 25 de outubro de 1985.** Denomina “Presidente Juscelino Kubitschek” a Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l7390.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 436/2001, aprovado em 2 de abril de 2001** – Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo. Brasília: Ministério da Educação, [2025]g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2025]i. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]j. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]l. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]m. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.398%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201985.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,Art%20. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a Medida Provisória nº 2.208, de 17 de agosto de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]n. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12933.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]o. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Secretaria Nacional da Juventude**. [2025]q. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/juventude/snj>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]r. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]s. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 09 maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, [2025]t. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]u. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]v. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/../../../../_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS** de 24 fevereiro de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAMACHO, Martha Janete Vita. **Conselho de classe e série participativo:** difícil aprendizagem para uma prática democrática. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1152>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARDOSO, A. V. **Retrospectiva histórica do Campus Bento Gonçalves do IFRS:** desde a Escola de Viticultura e Enologia. Bento Gonçalves: Sermo, 2020. 112 p. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/institucional/historico/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CARDOSO, Sérgio. **O olhar dos viajantes (do etnólogo).** *Artepensamento*, 2025. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/o-olhar-dos-viajantes-do-etnologo/>. Acesso em: 04 fev. 2025.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. *IN:* DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BENTO GONÇALVES. **Norma operacional nº 002/2008**, de 19 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre os procedimentos didático-pedagógicos adotados no CEFET – BG para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Bento Gonçalves, 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 set. 2024.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe espaço de diagnóstico da prática educativa escolar.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de classe e avaliação:** perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 abr. 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa:** polêmicas do nosso tempo. 4. ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 1994.

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 31-44, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. *In*: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-30, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 121-148.

GIL, Antonio C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 19 out. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira". Glossário. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario>. Acesso em: 15 fev. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara, **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Panorama. [2025]. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES. **Norma operacional nº 001/2010**, de 19 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre os procedimentos didáticos-pedagógicos e normas de avaliação adotados pelo IFRS – *Campus* BG para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio exceto para os cursos do PROEJA. Bento Gonçalves, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES. **Resolução nº 001**, de 14 de fevereiro de 2011. Regulamenta a organização dos cursos técnicos do IFRS – *Campus* BG. Bento Gonçalves, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES. **Norma Operacional nº 01**, de 14 de fevereiro de 2013. Regulamenta a organização dos cursos técnicos do IFRS – *Campus* BG. Bento Gonçalves, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 022/2014**, de 25 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Campus Bento Gonçalves. Entidades estudantis. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/entidades-estudantis/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional / 2024-2028**. Bento Gonçalves, 2024a. Disponível em: <https://pdi.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Bento Gonçalves, 2024b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/RESOLUCAO_71-2024_ANEXO_Aprova-a-revisao-do-PPI-do-IFRS.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 1/2024, de 23 de janeiro de 2024**. Organização didática do IFRS. Bento Gonçalves, 2024c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-1-de-23-de-janeiro-de-2024-aprova-a-organizacao-didatica-do-ifrs/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) – CAMPUS BENTO GONÇALVES. Campus Bento Gonçalves. Bento Gonçalves, [2025]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Lilian Ianke. **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/handle/1884/27301>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOURENÇO, Zely Fernanda. **Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe**: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22569/2/Zely%20Fernanda%20Louren%20o.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. RJ: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez Editora, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554274/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília. Ensino médio técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline. (org.) Educação

Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 80-95.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente. **Participação e representação estudantil no conselho de classe**: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7596>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MORAES, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAIS JÚNIOR, Joscemar Teixeira de. **Conselho de classe na escola**: espaço de relações de poder e de estigmatização docente e discente. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – *Campus Cora Coralina*, Universidade Estadual de Goiás. Goiás, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/757>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 dez. 2023.

PAIS, José Machado. **Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais**. Entrevista cedida a Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Victor Hugo Nedel Oliveira. *Educar em Revista*. Curitiba, nº 64, p. 301-313, abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bK3zGhhGQQ6TTGHn7P5qvSN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. *Análise Social*. XXV. 139-165. 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/71253228/A_constru%C3%A7%C3%A3o_sociol%C3%B3gica_da_juventude_alguns_contributos. Acesso em: 07 jan. 2025.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552508/epubcfi/6/16%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dsumario.xhtml!%5D!/4/2/1:3%5BSUM%2C%3%81RI%5D>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PARO, Vitor H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. v.4. São Paulo: Cortez Editora, 2020. *E-book*. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550382/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** RJ: F. Alves, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 25, 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SENA NETO, Bernardino Galdino de. **Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1527>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. **A pedagogia da juventude: uma reflexão sobre a dialética da práxis do movimento de juventude**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2022.

SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. **Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa-Paraíba**. 2018. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13051>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes e GALVÃO, Izabel. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004. Tradução.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar.

Educação & Realidade, [S.l.], v. 43, n. 3, p. 929-946, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtxpRbWHvWGj/?lang=pt>.

Acesso em: 19 dez. 2023.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997>. Acesso em: 19 dez. 2023.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012. *E-book*. Disponível em:

<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Gisele Paim (orgs.). **Experiências de quem pesquisa**: reflexões e percursos. Caxias do Sul: Educs, p. 117-152, 2010.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**. 1. ed. Porto Alegre: Educs, 2010. *E-book*.

Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2024.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./mai. 2009.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4/0>. Acesso em: 02 mar. 2023.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela "escola da vida"**. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS. Porto Alegre. 2008.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13092/000639069.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jan. 2025.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: BRANDÃO, Carlos

Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *IN*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TINÉ, Sandra Zita Silva. - **O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal**. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_6c7a5a0b344d5c3a4dbac4c7c1d17b77. Acesso em: 11 de jul. 2023.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 03 jan. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 03 jan. 2025.

VARGAS, Maria Ângela Serafini. **O Conselho de Classe**: a participação da comunidade escolar. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/773/1/Dissertacao%20Maria%20Angela.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: prática de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas Papyrus, 1992.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VICTOR, Martha Lima Reis. **Participação estudantil na gestão da Educação Profissional técnica de nível médio**: estudo no IFAM – Campus Manaus Zona Leste. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019. Disponível: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7265>. Acesso em: 13 jul. 2023.

VIEIRA, Deyse Nara Sabel. **Gestão democrática escolar**: o conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do ensino médio. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Camboriú, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12938496. Acesso em: 11 jul. 2023.

APÊNDICE A - CARTA PEDAGÓGICA “NOVAS ANDARILHAGENS”

Bento Gonçalves, 7 de setembro de 2023.

Destinatários: jovens estudantes do ensino médio integrado – Campus BG

Queridos jovens estudantes,

Escrevo numa manhã nublada, com o vento “soprando” insistentemente, enquanto os cachorros latem, os carros deslizam no asfalto e um desconhecido corta a grama do jardim. Quisera eu que o sol me irradiasse, trouxesse seu aconchego e acalento... creio que não será possível, não hoje! Mas sigo escrevendo... pensando... vivendo.

É nesse movimento de *fazer-se* que gostaria de dizer da satisfação em escrever uma carta pedagógica a partir do legado freiriano, em que a leitura de mundo e a leitura da palavra se corporificam com amorosidade de dizer a sua palavra e também escutar em dialogicidade, e “anunciar denunciando” que em breve estaremos em diálogo, acerca de um movimento que tem sido muito importante na minha constituição enquanto pesquisadora na área da educação.

Mas que “movimento” é esse? É sobretudo o de buscar novas andarilhagens, conforme afirma Brandão (2008, p. 40), ao dizer que “somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’”. Afinal, esse é o movimento da vida.

Mas por onde “vão” essas novas andarilhagens?

Primeiramente, direcionam-se à perspectiva do mundo acadêmico – na pós-graduação (*stricto sensu*), inaugurando aqui a minha caminhada enquanto pesquisadora, fato esse que tem me provocado a lançar outros olhares; e, em outros momentos, tem tensionado a trocar as embaçadas lentes pelas quais vejo a vida. Confesso que tem sido interessante, desafiador e muito enriquecedor tecer esse novo diálogo pedagógico.

Que diálogo é esse? É aquele que se estrutura a partir do “sujeito que se abre ao mundo e aos outros [...] em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2007, p. 136). Identifico-me

enquanto sujeito que se abre ao mundo e aos outros, tendo, como ponto de partida, as inquietações decorrentes da prática profissional na educação básica. Identifico o mundo enquanto cenário educacional, onde emergem os tensionamentos, e, por fim, reconheço os outros na juventude que os acompanha.

Dito isso, anunciando, denunciando, buscando novas andarilhagens e nos reconhecendo enquanto potentes sujeitos é que ensejo contribuir enquanto pesquisadora.

Retornando ao propósito desta escrita, gostaria de convidá-los a participar da pesquisa que desenvolverei acerca dos conselhos de classe participativos enquanto os interlocutores empíricos dessa importante e necessária reflexão. Preciso dizer também que os tensionamentos aos quais me referi acima dizem respeito ao conselho de classe como uma das práticas ordinárias/cotidianas da escola. Ou seja, faço uma denúncia sobre uma prática avaliativa, especialmente a denominada conselho de classe (participativo), no sentido de andarilhar a partir de duas dimensões: a juventude e a participação com asserção em Freire (ano).

Mas antes, convido-os a refletir sobre o cotidiano aqui imbricado, com assente para as práticas pedagógicas e suas conexões/interfaces, cujos princípios “colocam o pesquisador em rotas de encontro com enigmas à espera da decifração” (Stecanela, 2012, p. 24), a partir de mobilizações que anunciam: a) reconhecimento do espaço enquanto cerne no que diz respeito a avaliação com processo pedagógico histórico; b) observância da possibilidade de efetiva participação num movimento que é dialógico, que inspira mutualidade, onde ocorra a escuta¹¹² legítima postulada por Freire (ano); c) delineamento dos sentidos que emergirão da pesquisa empírica.

Sobre o caminhar da juventude e da participação, é premente que façamos uma reflexão aqui, considerando o que Adams e Streck (2017, p. 41) afirmam:

[...] a educação é essencial na produção das transformações democráticas no mundo atual, por outro, também não se superará o formalismo democrático sem uma participação mais efetiva da população. [...] o desenvolvimento de uma cultura de participação, que por sua vez, é de novo um processo educativo.

¹¹² “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2007, p. 119).

Como sugerem os autores, acredito que a educação é, conforme Freire (ano, p. x), “uma forma de intervenção no mundo”. E como vocês jovens estudantes compreendem e vivenciam essa intervenção no mundo?

Antes, porém, permitam-me pontuar a partir de que lente estamos lançando olhar no que diz respeito à juventude. Silva (2022, p. 30) considera “a juventude como um momento do percurso de vida, capaz de expressar sua peculiar forma de vivê-la, e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta”.

Já com relação à participação, parto do pressuposto de que ela emerge enquanto “[...] exercício da voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder [...] com a prática educativa-progressista” (Freire, 2003, p. 73). Ou seja, a partir do reconhecimento da juventude como trajetória histórica do constituir-se sujeito e da participação como um devir, um exercício constante de pertencimento enquanto *práxis*. Sobre isso, Bordenave (1994, p. 74) diz que “parece que só se aprende a participar, participando”. Assim sendo, interessa-me saber como vocês jovens estudantes percebem e vivenciam a sua participação no conselho de classe e que sentidos atribuem a isso.

Neste momento, percebo nuances sutis que sugerem que vocês, jovens estudantes, ainda ocupam um lugar que, muitas vezes, não lhes possibilita nem serem ouvidos, nem serem escutados na dinâmica do conselho de classe (participativo).

É necessário, aqui, destacar que a escuta que acreditamos é aquela alicerçada num movimento de “escuta legítima”, em que o educador “aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (Freire, 2007, p. 117). É possível apreender ainda que alguns movimentos dialógicos já se manifestam enquanto latentes espaços em consolidação e que outros ainda precisam ser gestados para que, efetivamente, tornem-se lugar de verdadeira escuta, numa perspectiva dialógica.

Por fim, despeço-me agradecendo a atenção dispensada e ensejando que num futuro próximo (2024), por ocasião da minha pesquisa empírica, possamos nos encontrar e compartilhar nossas experiências, saberes, a partir de um diálogo aberto e acolhedor, para criarmos novos caminhos.

E quanto à resposta ao questionamento sobre como vocês jovens estudantes compreendem e vivenciam essa intervenção no mundo? Espero que estejam ávidos para dialogar, porque eu estou motivada e comprometida a escutar vocês!

Não podia encerrar sem aludir às sábias palavras de Freire (2000, p. 63), que ilustram a data de hoje de maneira muito singular:

É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. Vamos em frente, na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-la para construirmos, solidariamente, o país de todos e de todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Este país não pode continuar sendo o de poucos [...] Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país [...].

Até breve.

Com carinho, Lilian.

Referências:

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (orgs.). **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. **A pedagogia da juventude**: uma reflexão sobre a dialética da práxis do movimento de juventude. 2022. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2022.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Por meio do presente instrumento, eu TIAGO MARTINS DA SILVA GOULART, diretor de Ensino do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, localizado na Avenida Osvaldo Aranha, n. 540, Bairro Juventude da Enologia, Bento Gonçalves (RS), autorizo Lilian Carla Molon, pesquisadora matriculada no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), a realizar, nas dependências do Campus Bento Gonçalves, a pesquisa intitulada *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*.

A pesquisa tem como objetivo: investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe a fim de conhecer e delinear que sentidos lhe são atribuídos. Eu, na qualidade de diretor de ensino, compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo nas dependências do Campus Bento Gonçalves.

Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora na instituição. A pesquisadora declarou que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas.

Declaro que fui informado que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS. Informo, ainda, estar ciente que

serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais: 1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; 2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e 3. garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo de seus participantes.

Bento Gonçalves, _____ de novembro de 2023.

Diretor de ensino do Campus Bento Gonçalves
Tiago Martins da Silva Goulart

Pesquisadora - Lilian Carla Molon

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa a convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa intitulada *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*, que resultará na elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Saliento que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), cuja atribuição é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UCS está localizado no Campus-Sede, Bloco S, sala 405, em Caxias do Sul, e pode ser contatado pelos seguintes meios: e-mail: cep-ucs@ucs.br; e telefone: (54) 3218-2829.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos, utilizo a perspectiva do cotidiano escolar a partir das dimensões: concebido, vivido e percebido. Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário, que será aplicado de maneira online via *Google Forms* e narrativas advindas do grupo focal que, posteriormente, serão transcritas.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa, dentre eles: constrangimento e desconforto durante as gravações de áudio (grupo focal), embaraço ao interagir com estranhos e medo de eventuais repercussões, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, vergonha na exposição de ideias, medo, quebra de sigilo (mesmo que involuntária e não intencional).

Com relação ao questionário on-line, pontuo que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Vale ressaltar que, caso o participante decida interromper sua participação ou cancelar o uso das informações fornecidas até aquele momento, ele terá total liberdade para fazê-lo, sem que isso gere qualquer consequência.

Por ser uma pesquisa com seres humanos, observará os preceitos do sigilo e imparcialidade, preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa, isto é, estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves, não sendo mencionados os nomes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A fim de minimizar os desconfortos, será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal. Os dados construídos no âmbito da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução da pesquisa, bem como para publicações científicas e construção de material didático associado ao objeto estudado, tendo os participantes a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.

O material construído ficará sob responsabilidade da pesquisadora. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da pesquisadora por um período de 5 anos. Após isso, os dados serão destruídos.

A pesquisadora é Lilian Carla Molon, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: lilica.molon@gmail.com.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e/ou seu responsável, caso você seja menor de 18 anos, e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, identidade nº _____, responsável por _____, declaro meu consentimento para sua participação nesta pesquisa.

Responsável pelo(a) participante

Pesquisadora

Bento Gonçalves, __de _____de 2024.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa a convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*, que resultará na elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos, utilizo a perspectiva do cotidiano escolar a partir das dimensões: concebido, vivido e percebido. Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário, que será aplicado de maneira online via *Google Forms* e narrativas advindas do grupo focal que, posteriormente, serão transcritas.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa, dentre eles: constrangimento e desconforto durante as gravações de áudio (grupo focal), embaraço ao interagir com estranhos e medo de eventuais repercussões, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, vergonha na exposição de ideias, medo, quebra de sigilo (mesmo que involuntária e não intencional).

Com relação ao questionário on-line, pontuo que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Vale ressaltar que, caso o participante decida interromper sua participação ou cancelar o uso das informações fornecidas até aquele momento, ele terá total liberdade para fazê-lo, sem que isso gere qualquer consequência.

Por ser uma pesquisa com seres humanos, observará os preceitos do sigilo e imparcialidade, preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa, isto é, estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves, não sendo mencionados os nomes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A fim de minimizar os desconfortos, será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal. Os

dados construídos no âmbito da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução da pesquisa, bem como para publicações científicas e construção de material didático associado ao objeto estudado, tendo os participantes a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.

O material construído ficará sob responsabilidade da pesquisadora. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da pesquisadora por um período de 5 anos. Após isso, os dados serão destruídos.

A pesquisadora é Lilian Carla Molon, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: lilica.molon@gmail.com.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e/ou seu responsável, caso você seja menor de 18 anos, e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Bento Gonçalves, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE E – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves

Pesquisadora: Lilian Carla Molon

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Telefone celular da pesquisadora: (54) 99994-5030

E-mail da pesquisadora: lilica.molon@gmail.com

Instituição: Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Local onde a pesquisa será desenvolvida: IFRS – Campus Bento Gonçalves

Eu, Lilian Carla Molon, pesquisadora responsável pela pesquisa: ***Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS - Campus Bento Gonçalves***, comprometo-me a preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves, situado no bairro Juventude da Enologia, em Bento Gonçalves. Concordo, igualmente, que os dados construídos no âmbito da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução da investigação, publicações científicas e construção de material didático associado ao seu objeto de pesquisa. O material construído ficará sob minha responsabilidade. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da pesquisadora por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bento Gonçalves, 29 de janeiro de 2024.

Pesquisadora: Lilian Carla Molon

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL E ENTREVISTA COLETIVA

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LILIAN CARLA MOLON**

PROJETO DE PESQUISA: JOVENS E CONSELHO DE CLASSE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA DIMENSÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS – CAMPUS BENTO GONÇALVES

ROTEIRO GRUPO FOCAL/ENTREVISTA COLETIVA COM ESTUDANTES DO EMI – CAMPUS BENTO GONÇALVES

DATA: 04 de setembro de 2024

HORÁRIO: 13h

LOCAL: Campus Bento Gonçalves – sala do PARFOR

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

No contexto do projeto de pesquisa: “Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS - Campus Bento Gonçalves”, estabelecer um diálogo sobre:

a) a participação estudantil no conselho de classe seus limites e possibilidades a partir das três dimensões do cotidiano: concebido, vivido, percebido.

2. OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da indagação central acerca de como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos, a pesquisa enseja:

- a) caracterizar o conselho de classe enquanto prática pedagógica cotidiana da escola;
- b) identificar como se efetiva a dimensão participativa dos estudantes no conselho de classe, explorando seus limites e possibilidades;

- c) conhecer e delinear que sentidos o conselho de classe tem a partir do olhar dos estudantes;
- d) colaborar para as reflexões acerca das práticas pedagógicas no âmbito do IFRS.

3. RECEPÇÃO

Recepção e acolhimento aos participantes com lanche coletivo.

4. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA

Pedagoga **Lilian Carla Molon**, coordenadora/mediadora

Técnica em Assuntos Educacionais **Juraciara Paganella Peixoto**,
colaboradora/observadora

5. APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A apresentação dos participantes será realizada com a “dinâmica do crachá”, em que cada estudante confeccionará seu próprio crachá e após, terá uma rodada de apresentações.

6. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO

- a) explanação dos três temas para a discussão;
- b) acordo pedagógico: manifestação dos diferentes pontos de vista, respeito, diversidade de opiniões e inscrição para uso da palavra como forma de possibilitar que todos contribuam e facilitar o registro (objeto da palavra);
- c) gravação em áudio;
- d) termo de consentimento/assentimento e termo de sigilo e confidencialidade e
- e) tempos do encontro (+ ou – 30 min para cada tema; + ou – 15 min para considerações finais).

5. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE

- Observadora:

- a) controla o tempo de cada tema e sinaliza para mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenha arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;

- c) registra as reações da sala;
- d) anota a sequência das falas;
- e) registra pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- Mediadora:

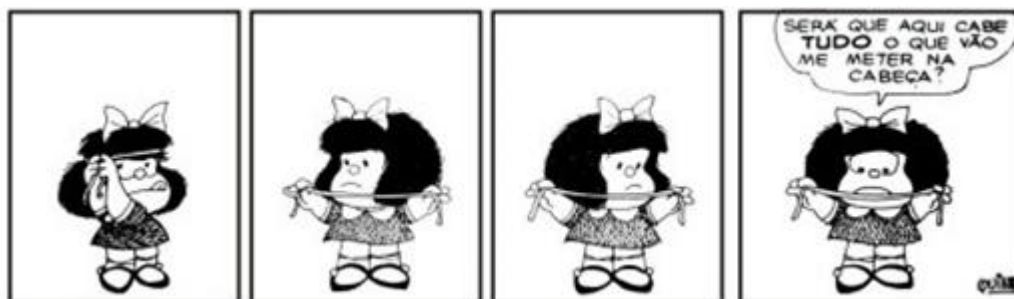
- a) media o uso da palavra;
- b) estimula todos a falarem;
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
- d) introduz e fecha as discussões.

6. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

TEMÁTICA 1: As práticas pedagógicas avaliativas

Detalhamento: Cada jovem estudante receberá uma tirinha da Mafalda (ao serão três tirinhas diferentes). As tirinhas se articulam com relação a ilustrar situações acerca dos processos de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas avaliativas no contexto escolar.

Tirinha 1



Fonte: <https://sites.uel.br/ndph/wp-content/uploads/2022/08/MAFALDA-ESCOLA-E-HISTORIA-EM-QUADRINHOSnbsp.pdf>

Tirinha 2



Fonte: <https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/0c2d1fa9-99>

Tirinha 3



Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes-sobre.html?m=1>

Problematizações:

- Que sentimentos ou memórias as situações vividas e narradas por Mafalda e Manolito despertam em você?
- Como você percebe as práticas avaliativas no Campus?
- Gostaria de destacar e compartilhar com o grupo alguma vivência avaliativa?

TEMÁTICA 2: Conselho de classe e a dimensão participativa: o concebido, o vivido e o percebido.

Detalhamento: os estudantes receberam um excerto da OD do IFRS, com referência aos “Conselhos Pedagógicos”, abordando a dimensão do que está “concebido” institucionalmente com relação aos conselhos de classe.

Excerto da OD que trata dos conselhos de classe

Seção I
Dos Conselhos Pedagógicos

Art. 166. O Conselho Pedagógico constitui-se de uma reunião de reflexão sobre o trabalho pedagógico e de busca de novas estratégias dentro do processo ensino aprendizagem no curso, sendo que:

- I. No nível médio, nos cursos integrados ao ensino médio, integrados na modalidade EJA e concomitantes, ocorrerá na forma de Conselho de Classe.
- II. [...]

Art. 167. O Conselho de Classe analisa o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante numa perspectiva integral, conforme os objetivos presentes nos planos de ensino dos componentes curriculares ministrados, devendo contar com a participação do Setor de Ensino, Coordenação de Curso, Setor de Assistência Estudantil, professores **e representantes de estudantes da turma.**
[...]

§ 2º. A participação de representantes dos estudantes no Conselho de Classe se dará em momentos específicos, definidos pelo Setor de Ensino.

Fonte: IFRS, 2024c, p. 43 (grifos meus).

Problematizações:

- a) Como acontece na prática a sua participação no conselho de classe?
- b) Que reflexões emergem deste momento de participação?
- c) Como você avalia a sua participação? Por quê?
- d) O que poderia destacar enquanto possibilidades desta participação?
- e) Que aspectos poderia citar enquanto limitações?
- f) No seu entendimento, o que poderia ser diferente?

TEMÁTICA 3: Possibilidades

Detalhamento: será projetada a tirinha de autoria de Alexandre Beck, que destaca a dimensão plural da escola enquanto instituição que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos estudantes.



Fonte: <https://inesc.org.br/educacao-publica-numa-democracia-moribunda/?cn-reloaded=1>

Problematizações:

- Você concorda com os dizeres de Armadinho na tirinha? Por quê?
- Como tem sido sua experiência no EMI com relação ao protagonismo estudantil?
- Você agregaria outros aspectos com relação às possibilidades de aprendizagem no EMI? Quais?

FECHAMENTO: Alguém gostaria de acrescentar algo sobre a experiência em participar deste grupo focal, sobre as temáticas que foram abordadas e sobre as reflexões produzidas?

APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Olá ESTUDANTE,

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário(a) da pesquisa intitulada ***Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves***, que resultará numa dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, desenvolvida pela pedagoga e mestranda Lilian Carla Molon, sob orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela e da coorientadora Profa. Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva.

O questionário online é dividido em três seções: i) contextualização acerca da pesquisa; ii) identificação dos estudantes; e iii) questões específicas acerca do tema conselho de classe e a participação estudantil. No total, são 16 questões objetivas/dissertativas. Cada questão deve ser respondida de acordo com as vivências pessoais de cada estudante. O tempo estimado para responder ao questionário é de **10 a 15 minutos**.

Salientamos que a sua participação é muito importante para objetivo da pesquisa, que visa a investigar como se constitui a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado – Campus Bento Gonçalves (IFRS) no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos.

Estou à disposição para qualquer dúvida que possa surgir.

Mestranda Lilian Carla Molon

Contato: (54) 99994-5030.

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Antes de começar, você deve ler o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (se tiver 18 anos ou mais) e assinalar a opção ACEITO se quiser participar da pesquisa.

Caso seja menor de idade, deve ler o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e assinalar a opção ACEITO se quiser participar da pesquisa. Será necessário indicar e-mail ou telefone celular para o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e assinatura dos pais e/ou responsáveis. O campo abaixo da palavra ACEITO está destinado para o preenchimento dessa informação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS)

Este documento visa a convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa intitulada *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*, que resultará na elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Saliento que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), cuja atribuição é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UCS está localizado no Campus-Sede, Bloco S, sala 405, em Caxias do Sul, e pode ser contatado via e-mail: cep-ucs@ucs.br; ou telefone: (54) 3218-2829.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos, utilizo a perspectiva do cotidiano escolar a partir das dimensões: concebido, vivido e percebido. Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário, que será aplicado de maneira online via *Google Forms*.

Há risco mínimo para a pessoa participante na pesquisa, incluindo: cansaço, desconforto ou aborrecimento ao responder questionários, vergonha na exposição de ideias, medo, quebra de sigilo (mesmo que involuntária e não intencional). Com relação ao questionário online, pontuo que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Vale ressaltar que, caso o participante decida interromper sua participação ou cancelar o uso das informações fornecidas até aquele momento, ele terá total liberdade para fazê-lo, sem que isso gere qualquer consequência.

Por ser uma pesquisa com seres humanos, observará os preceitos do sigilo e imparcialidade, preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves, não sendo mencionados os nomes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A fim de minimizar os desconfortos, será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal.

Os dados construídos no âmbito da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução da investigação, publicações científicas e construção de material didático associado ao objeto de estudo, tendo os participantes a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.

O material construído ficará sob responsabilidade da pesquisadora por 5 anos, sendo preservado o anonimato dos sujeitos. Após esse período, os dados serão destruídos.

A pesquisadora é Lilian Carla Molon, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Ela se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: lilica.molon@gmail.com.

Você confirma que leu o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e aceita participar da pesquisa?

() ACEITO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS)

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa, *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS - Campus Bento Gonçalves*, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Saliento que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), cuja atribuição é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UCS está localizado no Campus-Sede, Bloco S, sala 405, em Caxias do Sul, e pode ser contatado por e-mail: cep-ucs@ucs.br; ou telefone: (54) 3218-2829.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é investigar como se constitui a participação dos estudantes no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos, utilizo a perspectiva do cotidiano escolar a partir das dimensões: concebido, vivido e percebido. Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário, que será aplicado de maneira online via *Google Forms*.

Há risco mínimo para a pessoa participante na pesquisa, incluindo: cansaço, desconforto ou aborrecimento ao responder questionários, vergonha na exposição de ideias, medo, quebra de sigilo (mesmo que involuntária e não intencional). Com relação ao questionário online, pontuo que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Vale ressaltar que, caso o participante decida interromper sua participação ou cancelar o uso das informações fornecidas até aquele momento, ele terá total liberdade para fazê-lo, sem que isso gere qualquer consequência.

Por ser uma pesquisa com seres humanos, observará os preceitos do sigilo e imparcialidade, preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves, não sendo mencionados os nomes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A fim de minimizar os

desconfortos, será garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal.

Os dados construídos no âmbito da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução da investigação, publicações científicas e construção de material didático associado ao objeto de estudo, tendo os participantes a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.

O material construído ficará sob responsabilidade da pesquisadora por 5 anos, sendo preservado o anonimato dos sujeitos. Após esse período, os dados serão destruídos.

A pesquisadora é Lilian Carla Molon, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Ela se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: lilica.molon@gmail.com.

Você confirma que leu o TERMO DE AS)
e aceita participar da pesquisa?

()ACEITO

QUESTIONÁRIO

Esta seção é composta por 16 questões objetivas/dissertativas. Saliento que não há resposta correta ou errada, mas a sua percepção acerca do tema jovens e conselho de classe a partir da dimensão participativa.

1. Você é estudante de que curso:

- TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
- TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
- TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET
- TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE
- TÉCNICO EM VITICULTURA E ENOLOGIA
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

2. Que ano você está cursando?

- 1º ANO
- 2º ANO
- 3º ANO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

3. Qual sua idade?

4. Você se identifica com que gênero?

- FEMININO
- MASCULINO
- NÃO BINÁRIO
- NÃO DESEJO INFORMAR

5. Você já desempenhou o papel de líder, vice-líder e/ou representante de turma?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

6. Com relação à dinâmica de pré-conselho de classe realizado no âmbito da turma com o(a) professor(a) conselheiro(a), no seu entendimento, isso contribui para que todos os estudantes da turma possam expor sua opinião e sejam escutados?

- SIM
- NÃO

- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

Justifique sua resposta

7. No seu entendimento, qual é a finalidade da reunião de conselho de classe que ocorre trimestralmente?

8. Você já participou de alguma reunião de conselho de classe?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

Se sua resposta foi SIM, como foi esse momento?

9. Na sua opinião, as reuniões de conselho de classe são um espaço que possibilita a participação (docentes, equipe pedagógica, CAE e estudantes) de maneira integrada a partir do diálogo ampliado?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

Se você respondeu SIM ou NÃO, que elementos poderia citar para justificar sua resposta?

10. Você recebe *feedback* acerca da reunião do conselho de classe?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

Se você respondeu SIM, poderia descrever como foi e também qual foi o seu sentimento sobre esse *feedback*?

11. A sua turma recebe algum *feedback* sobre a reunião do conselho de classe?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

12. Você se sente representado pelo líder e vice-líder e ou representante de turma?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI / NÃO DESEJO RESPONDER

Em qual(is) situação(ões)?

13. Segundo Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p. 121), "a experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia [...], aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças".

Comente que reflexões surgem a partir da afirmativa dos autores:

14. Este espaço é um convite para que você escreva o que considera importante sobre o tema e compartilhe sua vivência no conselho de classe a partir da dimensão participativa. Sinta-se à vontade para registrar suas percepções como preferir.

15. Poderia expressar qual foi seu sentimento por ter participado deste questionário?

16. Há algo a mais que você gostaria de expressar e que não foi contemplado nas questões anteriores?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE H – CARTA PEDAGÓGICA – UMA PAUSA PARA O CAFÉ¹¹³

Bento Gonçalves, 26 de março de 2025.

Uma pausa para o café

Queridos(as)!

Esta carta, datada de março, começou a ser escrita em fevereiro de 2025. Escrevo-a enquanto uma chuva mansa bate nos vidros, acenando-me e acolhendo-me em sua leveza. Ouço alguns pássaros; o canto deles dá a entender que estão felizes a cantar. A cidade ainda dorme. Ou talvez estivesse lentamente acordando. Tenho a impressão que o dia iniciou preguiçoso.

Meu café está quente e amargo, como sempre. E tem sido assim nos últimos dois anos; todas as manhãs, um misto de aconchego e intensidade! É no aconchego do café quentinho que escrevo esta humilde e singela carta pedagógica! É na intensidade do seu amargo que busco inspiração para seguir escrevendo e vivendo!

A possibilidade da escrita de cartas pedagógicas está registrada na primeira folha do meu “caderno de orientações”. Foi no primeiro encontro oficial de orientação, com a professora Nilda, que fui convidada a pensar nas cartas pedagógicas como possibilidade pedagógico-reflexiva. Mais do que isso, fui instigada a escrever uma carta pedagógica para o XXIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, que aconteceu em maio de 2023, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Foi nessa mesma ocasião que a professora Nilda disse que “ensinar exige saber escutar vozes que não escutamos (estudantes)”.

A Profa. Nilda disse, ainda, que não devemos “abortar nossas ideias”. Quão impactante e gratificante foi esse primeiro encontro, pois, de imediato, vi-me desafiada a compreender a essência de uma carta pedagógica e, ao mesmo tempo, fui seduzida a

¹¹³ A Carta Pedagógica – Uma pausa para o café, foi lida na banca examinadora de defesa e por recomendação da mesma passa a incorporar a dissertação.

compor a minha primeira escrita nesse formato. Aliás, a professora Nilda tem o dom de seduzir, encantar e acolher com seu conhecimento.

Com relação às cartas pedagógicas Freire (2005, p.28) evoca que “o tempo de escrever [...] é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel”.

Consoante esse viés, Mendonça (2023, p. 7) alega que

o ato de escrever implica num refazimento daquilo que foi pensado nos diversos momentos de nossas vivências, de nossas práticas e de nossas convivências com as outras pessoas. As cartas pedagógicas refletem bem essa perspectiva, principalmente porque elas abrem janelas para diversas formas de interação, de reflexão, de diálogos, de ensinamentos e de narrativas que expressam subjetividades fundamentais que fazem do mundo um lugar melhor. Por isso, elas são pedagógicas.

Ao pensar na escrita da primeira carta pedagógica, tinha comigo uma única certeza: queria endereçá-la a alguém de verdade, alguém que fosse lê-la. E assim o fiz. Tomada de emoção, teci as primeiras linhas, que foram se avolumando e resultaram na carta “Boa Nova”, de 9 de abril de 2023, endereçada aos colegas e amigos do Campus Bento Gonçalves. Na carta, anunciei meu afastamento das atividades profissionais para cursar o mestrado em Educação, cujo objeto de pesquisa é o conselho de classe.

Eis um trecho da carta: “acredito que precisamos compreender quais significados têm o conselho de classe para esses sujeitos escolares/institucionais, possibilitando, também, que repensemos que concepções avaliativas estão presentes nessa prática. Não só isso, desejo, também, amplificar o olhar para a participação dos estudantes enquanto potentes sujeitos dialógicos”. Findada a apresentação/leitura da carta pedagógica no Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, numa sexta-feira gélida e chuvosa, enviei a carta aos meus colegas/amigos. Confesso que fiquei extremamente emocionada com os retornos sinceros e afetuosos.

A segunda carta pedagógica teve como destinatário os estudantes do EMI do Campus Bento Gonçalves. A escrita ocorreu por conta da participação no Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular: Pedagogia do Oprimido e da Esperança na Contemporaneidade, ocorrido na França. Participei apresentando a carta de maneira remota. A carta intitulada “Novas andarilhagens” foi tecida num momento em que eu, Lilian, assumia a condição de pesquisadora. Dessa escrita, realizada em setembro de

2023, surgiram falas como:” interessa-me saber como vocês jovens estudantes percebem e vivenciam a sua participação no conselho de classe e que sentidos atribuem a isso”. A carta “Novas andarilhagens” compõe os delineamentos metodológicos da minha pesquisa. Ela foi lida e entregue aos estudantes do EMI em junho de 2024.

Os dias foram passando. E, entre um café e outro, foi necessário amornar a água, trocar o filtro, degustar novos sabores de cafés, com calma, respeitando a quentura do café e, também, meu tempo, minhas limitações e acolhendo o percurso investigativo como um processo vivo e que se delineia apoiado na “maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 2007, p. 43).

Os meses foram passando. No calor de dezembro da grande Porto Alegre, sentei-me à sombra e compartilhei acerca da minha vivência ao olhar as coisas do mundo a partir da carta “EU-pesquisadora” apresentada no XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, que materializa a assunção da Lilian como pesquisadora, a qual, inspirada em Freire, busca promover uma reflexão crítica sobre a prática educativa e o cotidiano escolar.

Não posso esquecer as cartas pedagógicas escritas no Seminário Avaliação e suas interfaces, conduzido pelas professoras Andréia Morés e Eliana Sacramento. O seminário ocorreu no mesmo período em que o Rio Grande do Sul (RS) estava sendo assolado pelas enchentes. O café, nessa época, era frio e sem gosto. A escrita das cartas pedagógicas, que ocorriam quase que semanalmente, possibilitaram aquecer o café e tecer uma escrita que me permitisse refletir sobre a academia, mas, ao mesmo tempo, acolhia os sentimentos – medo, angústia, dúvidas – vivenciados naquele período.

Ora, se as cartas pedagógicas foram me acompanhando entre cafés e partilhas na caminhada investigativa, agora, neste momento tão esperado que é o da defesa da dissertação, não poderia ser diferente.

Por esse motivo, considero que tecer a pesquisa *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no IFRS – Campus-BG* foi como desfrutar o que há de afetuoso e potente num café, e, assim, reconhecer que antes mesmo do ingresso no mestrado ela já ia criando corpo, no cotidiano da minha prática pedagógica e nas minhas indagações solitárias.

A participação na seleção do mestrado e a escrita do projeto de pesquisa me convocaram a assumir um novo lugar, transformando uma das minhas indagações profissionais em objeto de pesquisa. Era hora de colocar as ideias no papel e saborear um café com calma, desfrutando da minha própria companhia e das ideias que pairavam pela minha mente.

Entre um café e outro, vi-me uma pedagoga-pesquisadora! Agarrei-me ao questionamento que me fazia solitariamente e compartilhei-o como se compartilha um café: como um gesto de carinho! O café solitário das manhãs de escrita virou uma garrafa de café. Foi esse café de todas as segundas e terças à noite que aproximou um grupo de pessoas, todos mestrandos, cada qual com seu questionamento. Ao café foi acrescentado um lanche que manifestava o carinho de cada um para com o grupo. Entre cafés quentinhos e saborosos lanches, fomos compartilhando a vida, as inseguranças, as conquistas; fomos compartilhando, também, os dias, as aulas, os seminários, ou sejam, fomos compartilhando o mundo da pesquisa!

Assim, entre um café e outro, entre um gole e outro, fui também ensaiando construir minha pesquisa, investigando “aquilo que tem a ver com nossos pertencimentos [...]” (Almeida, 2010, p. 36). A pesquisa partiu do seguinte problema de pesquisa: como os jovens estudantes do EMI – Campus BG, vivenciam e percebem sua participação no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos? Percebi que mesmo tendo conduzido as reuniões de conselho de classe do EMI por muitos anos, não há, institucionalmente, diálogo, tampouco uma reflexão com os estudantes acerca da sua participação nesse espaço. Isso manifesta, a meu ver, uma potencialidade investigativa e, mais do que isso, um compromisso investigativo.

Foi esse questionamento latente que me provocou a sobrevoar a produção do conhecimento já produzido e a lapidar as ideias para definir meu foco de estudo e o caminho a ser trilhado. Esse sobrevoou foi denominado “estado da arte”, embasada em Romanowski (2002). A partir de buscas, ficou evidente que há poucos estudos que têm como foco o tripé “conselho de classe”, “estudantes” e “dimensão participativa” ignorando também a perspectiva da indissociabilidade como artefato mobilizador de pesquisa num espaço em que os dizeres, sentires e pensares dos estudantes estejam em foco e suas reverberações configurem potencialidade empírica.

Depois do sobrevoo, foi importante pegar um café, sentar-me confortavelmente e dar vida aos ensejos, transformando-os em objetivos. Logo foi-se desenhando um desejo geral: *investigar como se constitui a participação dos estudantes do EMI do Campus BG no conselho de classe a fim de conhecer que sentidos lhe são atribuídos.*

Desse ensejo, surgiram outros, mais específicos:

- a) caracterizar/reconhecer o conselho de classe enquanto prática avaliativa do cotidiano escolar do Campus BG;
- b) identificar como se efetiva a participação dos estudantes no conselho de classe do Campus BG, explorando seus limites e possibilidades;
- c) delinear que sentidos a participação estudantil tem no conselho de classe, a partir do olhar dos estudantes; e
- d) colaborar para com as reflexões acerca da temática avaliativa no âmbito institucional.

Após a definição dos ensejos, era chegada a hora de um café mais demorado e intenso; foi no momento de pensar o delineamento metodológico que me vi convidada a assumir a autoria investigativa — da escolha dos instrumentos à definição das ancoragens analíticas. Mesmo com as inseguranças momentâneas, procurei não perder de vista a intencionalidade de olhar para o conselho de classe e para a dimensão participativa tendo como base as dimensões do cotidiano escolar: o concebido, o vivido e o percebido (Stecanela, 2016), valendo-me da escuta dos jovens estudantes.

Por isso, propus um estudo de caso alicerçado em uma construção de dados que privilegiasse o diálogo com os interlocutores empíricos: estudantes do EMI do Campus BG. O questionário *online*, o grupo focal e a entrevista coletiva foram adotados como mobilizadores do diálogo, conectando-me, assim, com 40 jovens do EMI, com suas vivências, reflexões e potentes narrativas.

Aqui, abro parênteses para falar sobre as narrativas estudantis. Essas narrativas transformaram-se em um casaco tecido de muitas cores, linhas, vozes. Trata-se de um casaco colorido, que tenciona entrelaçar a historicidade do conselho de classe, com base nas contribuições de Rocha e Dalben (1986, 1995 e 2004). De muitos fios, de variados tamanhos e cores, busca-se tecer a dimensão participativa.

Inicialmente, os primeiros fios da linha percorrem os contributos de Gohn (2011), cujas reflexões entrelaçam uma compreensão da participação ao longo do tempo, a partir do viés sociopolítico. Os pontos seguem, e é necessário apertar a laçada e juntar, também, a dimensão participativa no contexto educacional aos fios da gestão democrática. Um dueto de cores potente, cuja força se manifesta no processo de democratização e da promulgação da Constituição de 88 – expressão da vontade coletiva do reestabelecimento da democracia após anos de repressão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) contribuem para que esse ideário e a gestão democrática tomem forma e se consolidem nas instituições de ensino. Segundo Freire (1991, p. 76), a participação “é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos”.

Ainda sobre a participação, Luck (2010) diz que, no contexto educativo, esta pode se dar como presença, como expressão verbal e discussão, como representação política, como tomada de decisão e como engajamento. A escola é um organismo vivaz e que se movimenta permanentemente através da interação dos sujeitos que por ela transitam. Consoante esse viés, Paro (2022, p. 186) diz que o estudante participa “na atividade educativa não só como objeto, mas igualmente como sujeito da educação”. Já Dayrell e Carrano (2014) dizem que a participação estudantil pode ser percebida como uma potencialidade pedagógica que enriquece a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de processos formativos mais democráticos e dialógicos no contexto educativo.

Para além da participação estudantil, os documentos institucionais e normativos do IFRs também contribuem para a tessitura do casaco mosaico, reconhecendo a gestão democrática como característica da instituição alicerçada à valorização da participação estudantil nos diferentes espaços institucionais.

Esse dueto – *gestão democrática e participação* – mobiliza a possibilidade de uma educação mais democrática e significativa. Algumas brechas entre as cores se fazem perceber e, por entre elas, foi possível explorar a temática da juventude, agregando ao casaco a costura de indicadores que, ao longo do tempo, foram reconhecendo a juventude na sua singularidade.

Após muitos e muitos cafés, chegou o momento de preparar um com muito carinho para me acompanhar na análise das narrativas estudantis. O ato de decifrar essas narrativas esteve apoiado na Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011). Nessa análise, primeiro se desconstrói o *corpus* empírico, para, em seguida, unitarizá-lo e estabelecer novas relações – chamadas de “categorias” – as quais conduzem ao novo emergente uma compreensão materializada nos metatextos. Os metatextos foram construídos pela articulação da conversa aproximada entre os interlocutores empíricos, interlocutores teóricos e, também, com meus conhecimentos tácitos. Que conversa enriquecedora foi possível realizar entre ensinar, aprender e avaliar no EMI, articulando essas dimensões à participação no conselho de classe – entre o vivido e o percebido.

As narrativas estudantis foram tomadas como mobilizadoras não só da análise, mas também da composição dos metatextos. A categoria “aprender, ensinar e avaliar no EMI” abarcou as seguintes narrativas: “eles só querem que o conteúdo ande” e “às vezes a gente é avaliado só pelo resultado”. Já a categoria “conselho de classe e a dimensão participativa: entre o vivido e o percebido” foi organizada a partir das narrativas: “colocar os pontos nos is”, “eles são a plateia, a gente tá no palco” e “como uma prática apenas precisa de aprimoramento”.

É chegada a hora de desfrutar de um demorado e reflexivo café para compor uma escrita que seja autoral e que também tenha compromisso com a educação e com a escuta dos jovens estudantes como partícipes do processo educativo e razão pelo qual a escola existe. Foi assim que os metatextos foram incorporados ao casaco mosaico. Para incorporá-los ao casaco, foi preciso muita leitura e releitura; fazer, refazer; e onde a dimensão recursiva permeou o processo de escrita.

Os achados da pesquisa manifestam que o aprender e o ensinar estão orientados por práticas pedagógicas que ainda estão cristalizadas numa perspectiva conteudista, logo, o conteúdo é o mobilizador do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A centralidade do processo pedagógico está na figura do professor e seus saberes e conteúdos. E, por esse motivo, a dinâmica e a relação pedagógicas são atravessadas tanto pela autoridade professoral quanto pelo autoritarismo, este último caracterizado

pela imposição unilateral, pela falta de abertura ao diálogo e pela perpetuação de uma cultura de intimidação.

Sob esse viés, a prática pedagógica também assume um caráter autoritário. O ato de avaliar revela contornos de uma perspectiva tradicional, que é classificatória e excludente, em que, na maioria das vezes, a adoção de provas e trabalhos conduz o processo avaliativo. A cultura do resultado ainda tem destaque no cotidiano da avaliação.

No entanto, percebe-se abertura para novas possibilidades avaliativas que adotam a dimensão processual como norte e articulam a teoria e a prática, além de valorizarem o *aprender a fazer* como possibilidade para uma aprendizagem efetiva. Com relação ao conselho de classe vivido e percebido pelos estudantes do EMI, é perceptível que o pré-conselho, figura como um dos poucos espaços de diálogo acerca do processo pedagógico, motivo pelo qual, segundo os jovens estudantes, procuram aproveitar bem o momento, de maneira a debater e conduzir reflexões que possibilitem a participação de todos da turma. Esse é o momento em que as particularidades são deixadas de lado, e o aspecto coletivo ganha espaço.

Por outro lado, a participação representativa dos representantes e vice-representantes de turma no conselho de classe os coloca em evidência, pois assumem o papel de mensageiros da turma, conforme relatos tecidos. Conforme relato dos estudantes, eles se sentem mensageiros que leem ou citam as reflexões da turma como se estivessem num palco, interpretando o papel que lhes é imposto e com roteiro estabelecido pela instituição, sendo que os professores dirigem o espetáculo.

Dentre os relatos, vale destacar o relato dos estudantes, que foram orientados a utilizarem uma fala geral no que se refere aos indicativos das práticas pedagógicas dos professores apresentados no conselho de classe. Esse aspecto mostra-se dissonante ao objetivo de realizar a reflexão e debate formativos acerca do processo pedagógico, entendido como o ensino e a aprendizagem.

O conselho de classe do Campus BG pode ser considerado uma representação teatral em que os estudantes ocupam o palco por imposição, assumindo o papel de mensageiros passivos, enquanto a plateia – os servidores – são os juízes. Tudo isso ocorre de forma distante e hierarquizada: os estudantes, de um lado; os servidores, do

outro. A participação estudantil, tal como tem acontecido, tem se mostrado somente um espetáculo.

Observa-se que a participação representativa dos estudantes no conselho de classe ocorre alicerçada num modelo avaliativo que evidencia os professores como aqueles que dão a voz aos estudantes. Essa perspectiva denota uma participação tutelada, passiva e que aguarda alguém que dê a voz. Percebe-se, assim, que a escola se atribui esse poder de dar a voz aos estudantes.

Nesse contexto, ainda existem ruídos de comunicação e diálogo entre estudantes e professores. Em certa medida, os professores carregam os contornos autoritários das relações de poder, por isso, alargar as vias de comunicação e estabelecer processos de envolvimento coletivo implica, em parte, renunciar ao seu poder nas relações pedagógicas.

Por outro lado, os estudantes acreditam que o pré-conselho e o conselho de classe possibilitam que eles possam expressar sua voz, no entanto, alega que nem sempre são escutados. Os jovens entendem que o conselho poderia se desenvolver de outras maneiras, como, por exemplo, a partir de uma roda de conversa; ou de uma conversa cara a cara verdadeira e comprometida com o processo pedagógico, onde as relações se fortalecem a partir de um diálogo aberto e de uma escuta legítima; um espaço onde os estudantes tenham verdadeiramente a possibilidade de construir uma avaliação mais significativa e formativa.

Por isso, é necessário que a instituição possa refletir acerca das reais intencionalidades da participação dos estudantes para pensar, também, que processo avaliativo precisa permear o processo pedagógico. O que não é desejável é que se continue a reproduzir uma participação como espetáculo, em que os estudantes apenas desempenham o papel de mensageiros.

Refletir sobre o conselho de classe no âmbito do IFRS e do Campus BG, a partir da dimensão participativa dos estudantes, permitiu concluir que é imprescindível ampliar os espaços de participação efetiva e engajada na instituição para a consolidação de um ambiente pedagógico mais democrático.

O conselho de classe, como uma prática pedagógica, precisa estar articulado com os princípios pedagógicos institucionais, de forma que se torne, de fato, um ambiente

potencializador de reflexões e debates sobre o ensino e a aprendizagem. O cotidiano do conselho de classe precisa assumir um caráter necessariamente dialógico e não autoritário, garantindo a condição de sujeito do processo tanto para o docente quanto para o estudante. Desse modo, os estudantes, sujeitos históricos, são compreendidos como partícipes efetivos no ambiente educativo e democrático, construindo, assim, sua autonomia e protagonismo nas relações desse cotidiano formativo.

Dito isso, confesso que esse último café tem um sabor especial: o sabor de compromisso investigativo cumprido, com respeito, com amorosidade e, sobretudo, com escuta atenta e comprometida. Outros cafés virão, e espero que um deles seja com os estudantes do EMI para compartilhar acerca desta pesquisa

Mas, antes disso, gostaria de agradecer às professoras Nilda e Andréa, pela acolhida, pelas trocas e pelos importantes direcionamentos. Às professoras Cristiane e Ana Lucia, por aceitarem compor a banca de qualificação e, agora, a de defesa; pelo olhar atento dedicado a esse trabalho, assim como pelas importantes contribuições que o qualificaram.

Ao Campus Bento Gonçalves do IFRS, por me possibilitar desenvolver a pesquisa no seu cotidiano.

Aos colegas do “pedagógico”, que me possibilitaram vivenciar a pesquisa de maneira exclusiva e intensa nesses dois anos de afastamento para qualificação *stricto sensu*.

Aos estudantes participantes da pesquisa, que, gentilmente, doaram seu tempo e compartilharam suas vivências comigo, colaborando significativamente para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa OBSERVA, pelas trocas intensas e potentes.

Por fim, agradeço a Deus e a todos que contribuíram para que a Lilian pedagoga se tornasse, também, pesquisadora.

Estou sempre a postos para um café!

