

OS SABERES DOCENTES NO CONSELHO DE CLASSE: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Bernardino Galdino de Sena Neto¹
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as concepções e os saberes norteadores necessários ao desenvolvimento das atividades nos conselhos de classe enquanto mecanismos que oportunizam a participação e a decisão nos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional. Para a realização do mesmo utilizou-se como base teórica autores como Nóvoa (2002); Pimenta (2007); Zanella (2009); Inbernón (2010); Gadotti (2011); Tardif (2013); Lück (2013); e Cruz (2015), além de dados colhidos durante a pesquisa de Mestrado em Educação sobre conselho de classe no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Caicó/RN. Como principais resultados o trabalho aponta para a participação e a decisão colegiada como impulsionadores da gestão democrática na escola de educação profissional, trazendo para os conselhos de classe um aspecto de forte influência política, pedagógica e social tendo como referência também os saberes docentes que circulam naquele espaço e que se configuram como parte essencial ao trabalho colegiado e nas decisões emanadas dos conselhos de classe.

Palavras-chave: Gestão democrática, Conselho de classe, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Considerando as discussões em torno do tema Gestão Democrática na educação, aqui se busca compreender como o conselho de classe assume um espaço democrático de tomada de decisões junto aos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional.

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

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, galdino.sena@gmail.com;

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, andrezza.tavares@ifrn.edu.br;

espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do projeto Político Pedagógico (CRUZ, 2015, p. 9).

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

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

A compreensão de tais dimensões forma um tripé que sustenta as ações do conselho de classe e são essenciais, uma vez que, para a ação efetiva do referido conselho, a participação de seus membros se faz fundamental. Desse modo, a participação, independentemente de sua natureza, abrangência e contexto em que ocorra, manifesta três dimensões convergentes e influentes entre si: a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão técnica:

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

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

A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato de existir um processo formativo quando da prática em si da participação. Este processo formativo é um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas³ na construção do conhecimento. É nesse espaço que se percebe a circulação dos saberes oriundos, tanto das teorias já consagradas sobre participação, como também da prática desenvolvida através das vivências dos diversos sujeitos no interior do colegiado e suas respectivas aplicações práticas para a tomada de decisão.

³ De acordo com o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel, a aprendizagem é mais significativa quando um novo conteúdo é assimilado ao conjunto de conhecimentos já estabelecido pelo indivíduo.

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

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

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

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

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

Este trabalho tem como objetivo discutir as concepções e os saberes norteadores necessários ao desenvolvimento das atividades nos conselhos de classe enquanto mecanismos que oportunizam a participação e a decisão nos processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Profissional.

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

METODOLOGIA

A metodologia consiste em um estudo teórico em autores que alicerçam a discussão tais como Nóvoa (2002); Pimenta (2007); Zanella (2009); Inbernón (2010); Gadotti (2011); Tardif (2013); Lück (2013); e Cruz (2015).

Sendo parte de uma pesquisa de mestrado, também são colocados como recursos metodológicos a utilização de entrevistas e questionários com professores e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Caicó/RN. Esse conjunto de técnicas utilizadas para a coleta de dados, segundo Zanella (2009), propicia elementos para a análise da realidade social que está sendo estudada.

Logo a fundamentação para este artigo parte dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético por considerar o embate de forças existentes nos grupos sociais e, neste caso, nos conselhos de classe mediante a contradição das relações existentes no interior daqueles grupos colegiados quando buscam debater ideias e mensurar opiniões em busca de decisões mais adequadas aos problemas relativos ao ensino e aprendizagem discutidos nos conselhos. É nesse contexto que os saberes circulantes nos conselhos de classe são percebidos e analisados como instrumento dialógico no processo de participação e decisão.

DESENVOLVIMENTO

Ao se discutir sobre os saberes específicos para o trabalho nos conselhos de classe com vistas à participação, tem-se que tais saberes se delineiam como emancipadores, uma vez que propiciam o desenvolvimento da criticidade dos membros do colegiado e contribuem para a efetiva realização da gestão participativa na Instituição de Educação Profissional, por enfatizarem os saberes docentes como catalizadores e mediadores da ação do conselho de classe na escola.

Nessa perspectiva, deixa-se a ideia do conselho de classe apenas como um espaço burocrático, que historicamente tem se apresentado como lugar específico para decidir problemas, indo ao encontro da perspectiva do conselho como um espaço de dimensão

formativa, onde transitam saberes na perspectiva de formação permanente do professor e, conseqüentemente, dos demais participantes do colegiado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Logo, o autor complementa que a formação do professor deve estar centrada na escola, como também deve refletir sobre as práticas escolares dos professores, desenvolvendo no exercício um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação. Assim, é emergente a necessidade de:

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

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

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

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

A partir desse refazer da identidade docente, o professor, percebendo-se inserido na dinâmica da comunidade escolar, torna-se capaz de produzir sua participação efetivamente autônoma nas atividades das escolas, comprometida com a gestão democrática e com vistas à

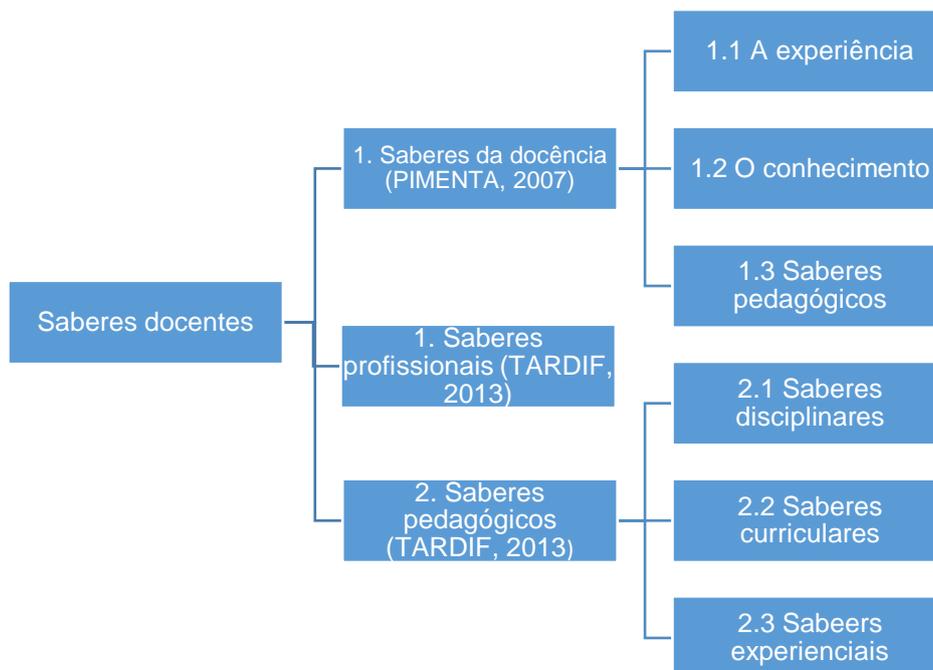
melhoria qualitativa da educação pública daquele espaço do qual faz parte, configurando um novo aspecto na educação para a mudança social tão discutida na literatura marxista sobre trabalho e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao assumir o conselho de classe como espaço de circulação de saberes já consolidados e de construção de novos saberes, Pimenta (2007) entende que, na sociedade contemporânea, faz-se cada vez mais necessário o trabalho do professor enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania para os alunos. Nesse processo, tendo o conselho de classe como suporte para discutir as questões de ensino e aprendizagem, não só os alunos ganham no processo político de formação enquanto partícipes, mas também os próprios professores, os técnicos, os gestores e os pais, já que o ambiente do conselho de classe passa a ser um espaço de intenso movimento formativo, a partir das discussões e das análises realizadas para o processo de decisão colegiada, típicos dos espaços propiciadores da gestão democrática escolar.

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

Fluxograma 1 - Saberes docentes segundo Pimenta e Tardif



Fonte: Autoria própria (2017)

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

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

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

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

É nesse aspecto que se ancora a necessidade de transitar entre e com esses saberes nos conselhos de classe das instituições de Educação Profissional dos Institutos Federais, uma vez serem estes espaços escolares que caminham na direção da formação humana integral. Sendo

assim, congregam a formação técnica à formação propedêutica, que valoriza o ser humano enquanto sujeito crítico e participativo na construção da sociedade contemporânea.

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

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

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

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

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

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

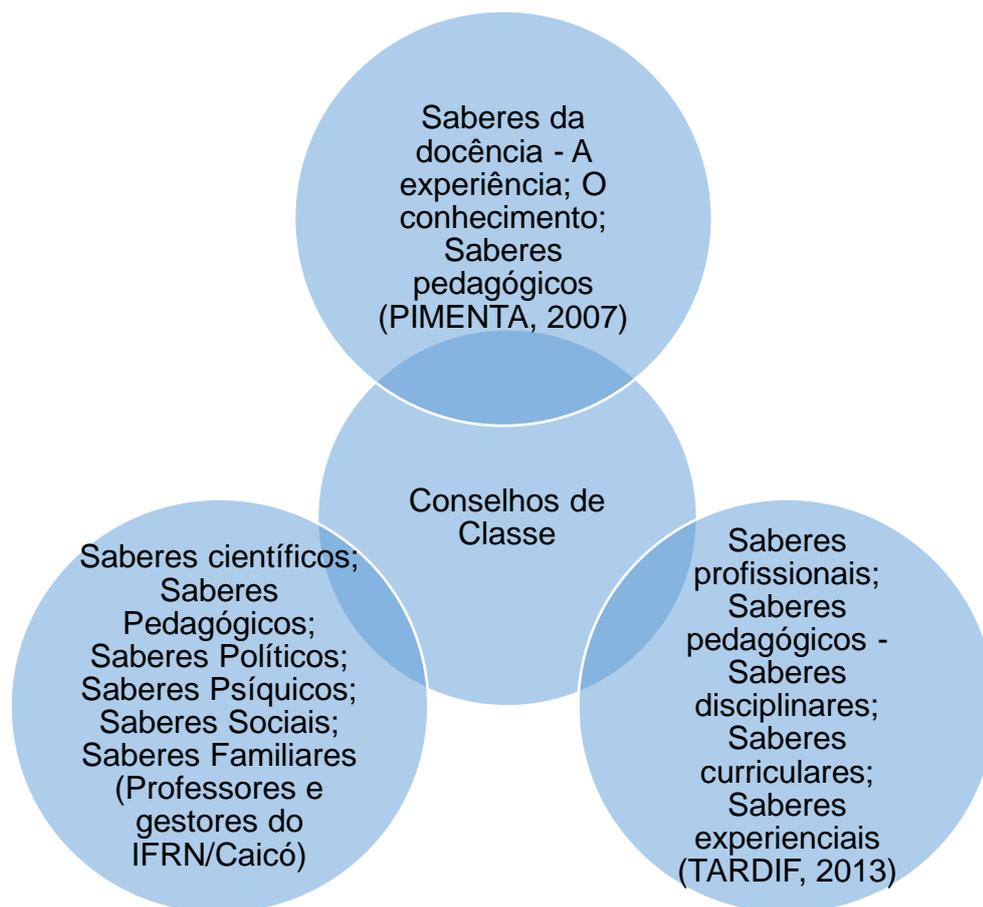
Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos” (grifo do autor): a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais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

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

Ainda quanto aos saberes docentes necessários à participação nos conselhos de classe da Educação Profissional, têm-se dados relativos da pesquisa empírica realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – campus Caicó – obtidos a partir de entrevistas e de questionários realizados com professores e gestores membros dos conselhos de classe, que apontam para outros saberes que circulam naquele espaço. Sobre esses saberes, pode-se elencar que, por um lado, corroboram os teóricos discutidos e, por outro, complementam as discussões. Tratam-se dos saberes científicos, pedagógicos, políticos, psíquicos, sociais e familiares, elencados como importantes pelos entrevistados (docentes e gestores) quando da aplicação metodológica de entrevistas e questionários acima citados.

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

Fluxograma 2 - Conselho de classe e saberes docentes



Fonte: Autoria própria (2017)

O fluxograma 2 ilustra a fluência dos saberes no espaço do conselho de classe e insere no discurso teórico a prática desse conselho no IFRN, *Campus* Caicó. Dessa forma, desponta como um espaço vivo de análise, discussão e decisão coletiva, a partir de um movimento de participação dos sujeitos em torno da centralidade dos processos de ensino e aprendizagem, objetivo central dos conselhos de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das concepções e saberes que circulam dos espaços colegiados, neste caso específico dos conselhos de classe, conclui-se, a partir das relações mediadas pelo conselho de classe e da compreensão daquele espaço enquanto lugar de circulação de saberes (políticos, científicos, pedagógicos, sociais, culturais dentre outros) que a participação e a decisão emanada das relações sociais que ocorrem nos conselhos de classe ganham significado próprios uma vez que os saberes circulantes influenciam na tomada de decisão, e configura o conselho

de classe como um espaço de forte influência política, pedagógica e social na escola de educação profissional em estudo.

Este significado construído a partir das relações sociais vivenciados na prática a partir dos saberes que circulam naquele espaço, favorecem, fortalecem e impulsionam a prática da gestão democrática na escola, fortalecendo ainda práticas formativas não elencadas diretamente quando das discussões em torno do tema, sendo base para estudos posteriores no tocante ao espaço dialógico de saber e construção de sentidos dos conselhos de classe.

Sendo este espaço aglutinador de influencia a partir dos diversos saberes que impulsionam a atividade colegiada, precisa ser pesquisado sob suas diversas possibilidades, não cabendo a este estudo elucidar as muitas possibilidades que se apresentam mediante este estudo, porém servindo como subsídio às novas pesquisas, comparações e interpretações sobre o objeto aqui analisado.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; CAPES: UAB, 2009.