

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: O PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO CONSELHO DE CLASSE

*Rociney Aparecida de L. P. Godinho
**Eliane Cleide da Silva Czernisz

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão da atuação do Pedagogo na escola, como organizador do trabalho pedagógico e principal articulador do Conselho de Classe, na forma participativa. Enquanto pedagoga PDE/SEED-PR, entendo o Conselho de Classe como espaço de reflexão e avaliação do desempenho pedagógico do aluno e, porque não dizer, do professor também, de forma participativa e democrática. Tenho como objetivo recuperar, através de estudo e reflexão, a função do Conselho de Classe na escola. Este artigo fará parte do material didático a ser trabalhado junto aos pedagogos, com o objetivo de sensibilizá-los e levá-los a refletir a importância de seu papel na escola.

Palavras-chave: Papel do Pedagogo. Trabalho Pedagógico. Conselho de classe.

*Pedagoga (UFPR); Psicopedagoga (FAFIJAN-PR); Especialista em Metodologia da ação docente (FACCAR-PR); Professora pedagoga do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva (Rolândia-PR); Docente do Curso de Pedagogia (ICES-Cambé-PR).

** Professora do Depto. de Educação – Curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina. Orientadora deste trabalho.

INTRODUÇÃO

O Conselho de Classe, enquanto espaço de reflexão da práxis do professor, deveria ser um momento de decisões a serem tomadas com consciência, com cuidado, como um replanejar das ações pedagógicas, com a intenção de melhorar a qualidade de ensino. Mas, na prática pedagógica, realmente há muito tempo isto não vem ocorrendo.

Segundo DALBEM (1996) o que vemos são reuniões apressadas, sem reflexão, onde se cantam notas e responsabiliza-se o aluno e a família pelo fracasso escolar. Observamos que o processo transcorre de forma frágil, alguns professores até tentam levantar alguns problemas e sugerem algumas ações, mas que não são postas em prática por falta de fundamentação e análise.

Coincidentemente, no início do ano letivo de 2007, em reunião pedagógica com professores da escola onde atuo, surgiu a questão: O Conselho de Classe está cumprindo a sua função? Partindo disto surgiram novas indagações: Qual realmente é a função do Conselho de Classe? Que orientações legais o fundamentam? Qual a melhor maneira de organizá-lo?

Durante as discussões chegou-se à conclusão de que haveria a necessidade de repensar o papel do Conselho de Classe, pois este mais parecia um “muro de lamentações”, do que uma instância preocupada com o processo de ensino e aprendizagem que a escola desenvolvia. Nesta mesma época ingressei no Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED/PR, que entre outras atribuições determinou a elaboração de um Plano de Trabalho para ser desenvolvido na escola.

Aproveitando esta temática — Conselho de Classe —, elaborei um plano de trabalho intitulado “Conselho de Classe: espaço de

reflexão e avaliação do desempenho pedagógico do aluno de forma democrática”.

O projeto de intervenção deste plano de trabalho está previsto para o início de 2008 e tem como objetivo geral recuperar, pelo estudo e pela reflexão, o papel do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado que tem a função de refletir e avaliar o desempenho pedagógico do aluno, e porque não dizer do professor também, de forma participativa e democrática. O público alvo desta intervenção serão professores e alunos, do ensino médio, da escola pública onde atuo.

Analisando cuidadosamente a proposta de ação, deparei-me com outra intervenção necessária e urgente: a sensibilização de meus pares, pois pertencço a uma equipe pedagógica que será meu grupo de apoio direto neste trabalho, reavaliando assim o papel do pedagogo na escola. Considero que este artigo surge da necessidade de discutir o papel do pedagogo enquanto organizador do trabalho pedagógico na escola, focando sua atuação na articulação do Conselho de Classe.

Para que tal reavaliação se viabilize faz-se necessário o levantamento de algumas questões, que nos auxiliarão a compreender o contexto de nossas ações na escola. Observando os itens utilizados por VEIGA (2000) na elaboração do projeto político na escola, em primeiro lugar faremos um levantamento situacional do problema: Que escola temos? Em que sociedade ela esta inserida? Qual o papel do pedagogo atualmente na escola? Qual é a característica do Conselho de Classe em nossa escola hoje?

1 LEVANTAMENTO SITUACIONAL: ONDE ESTAMOS?

É importante nos situarmos historicamente no tempo e no espaço para compreendermos em que sociedade vivemos e em que contexto a escola está inserida.

Estamos no século XXI e sabemos, por reflexão histórica, que, desde o final do século XIX, tem crescido a importância da educação nas sociedades industriais capitalistas. Porque é com a educação, segundo PIMENTA (1985), que “os alunos adquirem os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvem habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade...”. Então as sociedades contemporâneas fundamentam-se cada vez mais no conhecimento veiculado pelas instituições de ensino e pesquisa.

Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc. (LIBÂNEO, 2006 p.15).

Até o século XX, o capitalismo mostrou-se muito forte e a educação contribuiu enormemente para a aceitação e para o dinamismo do sistema, que era e ainda é laico, universal, gratuito, tecnicista e estritamente ligado à produção, privilegiando as elites.

Portanto vivemos em uma sociedade que se estrutura conforme a lógica do mercado e, segundo GARCIA (1995), “Esta sociedade é tremendamente excludente e a escola acompanha o modelo da sociedade”. É importante termos claro este fato, para com competência podermos mudar este quadro, e, como afirma GARCIA (1995, p.7), “...nós deveríamos estar provocando uma discussão política na escola”, onde elucidaríamos as contradições desta escola para trabalhá-las com o objetivo de provocar ações que promovessem a transformação desta sociedade posta.

É importante lembrarmos que o capitalismo está forte como nunca. Estamos atrelados à globalização e às proposições dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL), e o Brasil, considerado um país em desenvolvimento, está

vinculado a investimentos estrangeiros e, ao mesmo tempo, comprometido com as imposições feitas por estes investidores.

O Banco Mundial, por exemplo, evidencia sua proposição de se colocar como parceiro no fortalecimento das economias e expansão de mercados, visando melhorar a qualidade de vida dos povos, especialmente dos mais pobres. Coloca-se como coordenador da economia global, mediador internacional, que dá força à industrialização, mas também está ao lado dos governos poderosos, que preservam o capitalismo, e definem as orientações aos governos interessados em seus financiamentos. Aponta normas e prioridades para a educação, muitas vezes desvinculadas de pesquisas feitas, em países sob o seu julgo, propondo sugestões voltadas aos aspectos estruturais e administrativos do sistema.

Mas GOMIDE (2007, p.11) alerta que “atribuir às instituições internacionais a total responsabilidade pelos resultados que vêm sendo obtidos na reforma educacional brasileira, pode constituir-se num equívoco teórico e político”, porque a organização do Sistema Educacional no Brasil não depende só de pressões de organismos internacionais, com orientações externas, mas também de agentes nacionais, com orientações e interesses internos.

E é esta clareza que o pedagogo deve ter, de como a sociedade está organizada hoje, e como está caminhando. É perceber a escola como espaço de contradições, onde são travadas lutas entre classe sociais antagônicas, e estas contradições devem ser pensadas e analisadas, por exemplo, com dados que apontam ainda hoje o número de analfabetos e de alunos fora da escola, denunciando que ocorre uma exclusão dos alunos da classe trabalhadora das escolas públicas. Há necessidade de se desmascarar esta sociedade que prega a ilusão de que há lugar para todos no mercado de trabalho,

dependendo apenas do esforço pessoal de cada um (caráter individualista).

É impensável que alguém ainda não saiba hoje que tudo que acontece na escola é uma questão política; não político-partidário. Digo, com muita ênfase, que do meu ponto de vista o papel primordial de todos os profissionais da educação é: analisar a conjuntura nacional e internacional, discutir na escola e a partir daí discutir, educação, escola, Projeto Político Pedagógico-como podemos construir, quais os participantes e seus papéis — porque a escola deveria ser “pólo de produção e irradiação de cultura”, portanto, ela tem de estar, permanentemente, em diálogo com a comunidade, (GARCIA, 1995, p.3).

Sofremos ainda a influência do ideário Neoliberal, que apregoa a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências para inserir-se no mercado de trabalho. Assim contata-se que “o novo papel da escola parece ser o de dotar os indivíduos de ‘armas modernas’ para a acirrada competição do mercado de trabalho”, (GANDIM, 1999, p.64)

E dentro desta lógica capitalista, o objetivo é formar um indivíduo com alta capacidade de adaptação às necessidades e as exigências da sociedade, que é muito dinâmica e mutável, principalmente em termos de mercado de trabalho, e que anula qualquer projeto de educação crítico, transformador.

Percebemos então que estamos inseridos numa sociedade com intensas transformações científicas e tecnológicas que afetam todas as esferas sociais, dentro de uma lógica econômica, que confere à escola o papel de formadora e disciplinadora da força de trabalho, disseminadora da ideologia dominante com a função de formar o cidadão, mas que acaba formando o consumidor. Sendo assim, “nesta escola não pode haver a construção de cidadãos, pois só há espaço para a constituição do consumidor e do futuro ‘colaborador’ da empresa”. (GANDIM, 1999, p.65)

Segundo GANDIM (1999 p.65), “... se a tendência hegemônica não for revertida, a escola será somente uma instância a mais (e não

a mais importante...) na formação do indivíduo exigido pelo mercado de trabalho”. É hora, portanto de pararmos e refletirmos: Que escola temos? Que escola queremos? Que indivíduo estamos formando? E o mais importante: como esta escola está sendo conduzida? É nesta questão que entra a reflexão de nosso papel nesta instituição.

Enquanto pedagogos, somos agentes desta escola que “... sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus agentes”, (GANDIM,1999, p.63), e se não houver reflexão sobre este momento, ela será engolida pelos interesses e valores da sociedade capitalista. Esta reflexão só pode ocorrer coletivamente pelos agentes que conduzem a escola, entendendo trabalho coletivo não como um simples saber sobre o outro, mas sim um saber com o outro.

Mas o pedagogo que aí está tem consciência das relações sociais e políticas que o cercam? Tem clareza de seu papel na gestão pedagógica? O que vemos hoje é um pedagogo em crise de identidade, que está entre uma formação de especialista (orientador, supervisor ou administrador) e a requisição de um desempenho funcional generalista, que estaria acumulando as funções de orientador, supervisor e administrador em sua prática escolar. CZERNISZ (2007) materializa bem esta situação:

Em nosso entendimento, a primeira materialização legal dessa reestruturação da formação do pedagogo está presente na Descrição das Atividades para o Professor Pedagogo, feita pela Secretaria Estadual de Educação. Neste documento há o requisito de um pedagogo versátil e flexível trabalhando no espaço escolar, atendendo à todas as necessidades da escola. A segunda materialização são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, recentemente aprovadas. Nelas o conceito de docência é ampliado, não se restringindo ao trabalho do pedagogo em sala de aula... mas também com relação às várias tarefas que o pedagogo deverá, ao final da formação, estar apto a realizar. (CEZRNISZ, 2007, p.5).

Tanto a descrição realizada pela SEED/PR, quanto as Diretrizes apontam a formação do pedagogo tendo como um dos eixos a Gestão Pedagógica, que segundo CZERNISZ (2007), é entendida como:

“... a organização do trabalho pedagógico que se dá no âmbito da administração da escola, incluindo o trabalho com o projeto político-pedagógico, com o planejamento e, com o currículo na perspectiva da democratização do espaço escolar, permitindo a real participação da comunidade nas instâncias colegiadas, visando uma educação que corresponda às necessidades das classes trabalhadoras que historicamente vêm lutando pela educação escolar, que entendemos deva ter qualidade”. (CZERNISZ, 2007, p.1).

É importante ainda analisarmos dois termos que aparecem na conceituação de gestão pedagógica: democracia e participação. Num sistema capitalista a democracia tem um caráter limitado, pois a concretização de uma sociedade democrática, segundo LIMA (2004, p. 22), “... ocorre quando os indivíduos participam do controle de decisões (...) controle de decisões significa produzir e ter significa participar nas macro e micro decisões: isso no sistema capitalista é impossível”.

Só há regime democrático com o advento da participação e, para LIMA (2004, p.37), “Participar exige predisposição cultural, social e econômica. Participar exige disposição emocional. Exige envolvimento e... poder de decisão”.

Percebemos pelas colocações de LIMA que, em uma sociedade capitalista, o poder de decisão é limitado, principalmente na esfera macro. Agora, compreendo que na esfera micro, no nosso caso, na gestão pedagógica na escola podemos trabalhar com a participação democrática, nada nos impede de, nos momentos em que surgir uma oportunidade, trabalhemos de forma democrática e participativa. E uma dessas oportunidades é na articulação do Conselho de Classe. Para LIMA (2004, p.37), “só há consistência democrática com o

advento da democratização do poder, quando os sujeitos históricos possam determinar as condições, possam decidir, tornarem-se participativos, democratas”.

Os Conselhos de Classe atualmente, segundo pesquisas, estão com características mais burocráticas que reflexivas. É o que constata DALBEN (2004).

“Uma pesquisa desenvolvida sobre Conselho de Classe (DALBEN, 1992) constatou que, em vez de as práticas dos Conselhos de Classe se desenvolverem como momentos efetivos de análise, o que se verificou na construção de sua história foi muitas reuniões caracterizadas como momentos em que os profissionais apenas construía uma fotografia da turma. ‘Passavam em revista’ todos os alunos, verbalizando notas, resultados ou pontos de vistas desconexos, como se estivessem ‘trocando figurinhas’. Cada professor trazia o resultado numérico registrado nos ‘diários de classe’ e os especialistas – orientador ou supervisor pedagógico – que se incumbiam da coordenação dos trabalhos, traziam para a reunião gráficos e tabelas organizados previamente segundo esses resultados já fornecidos”. (DALBEN,2004,p.36).

Então, este é um exercício que podemos praticar na condução do Conselho de Classe, de forma participativa, tanto na esfera administrativa, quanto na técnica-pedagógica, docente e discente da escola. É questão apenas de predisposição.

2 LEVANTAMENTO CONCEITUAL: AONDE IR?

Para compreendermos melhor a organização do trabalho pedagógico na escola, é necessário compreender a escola, sua função social, a evolução do trabalho do pedagogo escolar e a função do Conselho de Classe. E para sabermos aonde ir, precisamos recordar o ponto de partida, de cada um desses pontos.

A escola enquanto instituição é produto de uma evolução histórica bastante longa¹. Seu início remonta ao séc. XVI, mas só consolidou-se no séc. XVIII e sua forma inicial é dominante até hoje: os alunos com idades homogêneas são distribuídos por classes, onde há um progresso serial e um longo processo de aprendizagem. Estes alunos desconhecem os motivos de sua estada ali, não participam das decisões, e são colocados em posição de passividade e controle.

A instituição escolar, com o passar do tempo, criou espaço e tempo determinado na esfera social, tornando-se autônoma, mas isolando-se da comunidade; e o docente, como centro da ação pedagógica, domina a estrutura escolar até nossos dias.

A expansão e a estatização da escola ocorre nos séc. XIX e XX, o controle vai da mão de religiosos para o Estado, e este institui a obrigatoriedade escolar e a democratização do ensino. O que constatamos na sua história é que a escola continua a mesma, porém em seu entorno criaram-se grupos, estrutura, dispositivos organizacionais mais complexos, surgindo novas categorias de agentes escolares, que orientam e dão apoio pedagógico aos professores e alunos e realizam formação continuada de docentes. Esses agentes ocupam diferentes espaços organizacionais, à margem do ensino regular e da classe tradicional e contribuem em diferentes formas na missão educacional da escola.

Um desses agentes que auxiliam o professor é o pedagogo, mas sua função na organização formal da escola é recente. Segundo FOUCAULT (1987), na Idade Média existia a função de vigilância nas escolas, esta a cargo dos Bispos, mas depois foi delegada a pessoas indicadas pela igreja. As relações de poder eram estabelecidas pela disciplina, dentro de um contexto social de moralismo e punição; a idéia era controlar, vigiar e punir os alunos. Esta função veio para o

¹ Informações retiradas de palestra proferida pelas professoras Rosana Lopes e Dulce Romero, na Jornada Pedagógica /2006 do Núcleo Regional de Educação de Londrina-PR sob o título: Organização do trabalho pedagógico escolar.

Brasil junto com os Jesuítas que em seu Ratio Studiorum (plano de estudos), o prefeito geral, segundo SAVIANI (2003), tinha as funções de cuidar e zelar por uma boa aprendizagem e a necessidade de lembrar os professores de explicarem todos os conteúdos.

O papel do pedagogo como cargo, uma função específica a desempenhar por um profissional habilitado, na estrutura administrativa na escola, é recente e passou por modificações na história da educação no Brasil². Mas desde que a escola se estruturou formalmente, mesmo sem a instituição do cargo de pedagogo, as funções deste profissional já vinham sendo exercidas com outras nomenclaturas, até chegar à figura do técnico na década de 60, com incumbência de adequar a escola às novas exigências econômicas, políticas e sociais. De acordo com o histórico no Parecer do Conselho Nacional de Educação 5/2005, o reconhecimento do especialista (administrador escolar, supervisor escolar, o orientador educacional e inspetor educacional) vem com a reforma universitária nº 5.540, de 1968, e se efetiva através do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação. A função do especialista ainda aparece na LDB 9394/96, no art. 64, atrelado às Diretrizes de Formação. Mas, em 2006, estas Diretrizes mudaram e o papel de especialista desapareceu dando lugar ao gestor do trabalho pedagógico e isto se deve ao fato do papel do especialista não estar bem claro na escola, como discute GARCIA (1995):

“Não tenho dúvidas de que os profissionais da Educação, principalmente os Orientadores e Supervisores, foram criticados, não por convicções políticas e sim, porque os próprios não sabiam o que fazer e a escola, então, passa a não acreditar neles.

² Conforme ALVES (apud VALÉRIEN, 1993) com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e mais tarde com a estatização do sistema escolar e com a instituição das escolas de 1ª letras, surgem os inspetores (leigos) que continuam com o objetivo de vigiar e punir os alunos. No início do século XX, a supervisão no Brasil limitava-se à fiscalização da matrícula, das condições do prédio escolar, da assiduidade do professor e em atividades técnico-pedagógicas (aulas-modelo, aconselhamento ao professor). Nos anos 20 e 30 acontecem as discussões em torno dos profissionais da educação e surge a necessidade de separar os aspectos técnicos dos aspectos administrativos educacionais. Surge a figura do supervisor separada da figura do inspetor e a figura do orientador educacional.

Com isso, aumentam as suas dificuldades na condução do trabalho pedagógico”. (GARCIA, 1995, p.2).

A autora coloca ainda que há necessidade de repensar as habilitações do curso de Pedagogia à luz da conjuntura nacional e internacional. PIMENTA (1985) também já discutia o papel do Orientador na escola e criticava a sua atuação indicando as dificuldades do fazer pedagógico:

A primeira delas refere-se à própria formação do pedagogo que precisa ser, efetivamente, repensada. A segunda implica na revisão do processo de trabalho no interior da escola, vinculada à função social desta, conforme foi aqui explicitado. Esta questão remete à necessidade de discutir as relações de poder e competência para o desempenho das tarefas pedagógicas. E, sobretudo, assumir o compromisso de transformar internamente a escola para colocá-la a serviço da democratização do ensino, (PIMENTA, 1985, p.37).

O trabalho do especialista, no interior da escola, ficou fragmentado e frágil, levando a considerações simplistas, sendo que o orientador trabalhava com os alunos; o supervisor, com os professores; e o administrador, com a gestão administrativa, prejudicando o trabalho coletivo na escola.

E junto à trajetória do pedagogo na escola, o Brasil passava e passa, por um processo de desenvolvimento social e econômico, onde a democratização de acesso à escola, trouxe realidades diversificadas para seu interior, exigindo a formação de agentes educacionais mais qualificados. Com a democratização da vida civil e gestão pública, desenhadas na Constituição de 1988, surgem novas exigências na gestão pedagógica, que deverá por força de lei ser democráticas com funções especializadas e descentralizadas, trazendo maior responsabilidade institucional e requerendo uma reformulação das diretrizes de formação do pedagogo.

A fragilidade do papel do especialista, no seio da escola e as novas exigências do mercado de trabalho, na racionalização da utilização da mão de obra (modelo Toyotista) permeou a aprovação

de novas diretrizes para a formação do Pedagogo, através da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Segundo esta resolução, o pedagogo, além de sua formação ter como base a docência, deverá participar da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, da elaboração, execução e acompanhamento de programas e atividades educativas.

Portanto, atualmente ele desempenha na escola uma função generalista, acumulando várias funções e correndo o risco de se tornar um pedagogo tarefeiro, sem consciência reflexiva de sua função, envolvido apenas em “apagar incêndios”, como eles mesmos colocam atualmente. O que fazer para mudar esta realidade? CZERNISZ (2007) nos dá uma pista:

“Acreditamos que ao pedagogo que trabalha na gestão pedagógica, não compete apenas realizar tarefas determinadas, mas compreender o sentido da determinação das tarefas, compreender a essência das tarefas, a prioridade das tarefas, a importância das tarefas. Isso só é possível mediante um processo contínuo de planejamento dos afazeres, um mínimo de reflexão, organização e sistematização de um projeto pedagógico construído coletivamente. Se este é o aspecto técnico da atuação do pedagogo, é preciso mais, é preciso que essas ações sejam norteadas pelo estudo, pela análise, pela reflexão persistente, pois desse modo poderemos pensar o fazer, e produzir a partir de então conhecimentos, e contemplar esses conhecimentos na formação do pedagogo. (CZERNISZ, 2007 p. 7)

E enquanto gestor do trabalho pedagógico na escola, é do pedagogo a responsabilidade de articular o Conselho de Classe. E neste momento então é interessante analisarmos a trajetória histórica do Conselho de Classe como órgão consultivo e deliberativo da escola.

Quando vamos buscar as origens do Conselho de Classe no Sistema Educacional Brasileiro, nos reportamos ao final da década de 50, quando educadores do estado do Rio de Janeiro realizaram visitas e estágios no Instituto de Pesquisas de Sévres, França. Lá os educadores depararam-se com muitas inovações no campo da

educação. Entretanto, segundo ROCHA (1986, p.18), o Conselho de Classe destacou-se "... pois se tratava de uma atividade educativa ainda não difundida em nosso meio e que parecia apresentar um potencial educacional considerável".

Então, no retorno ao Brasil, foi implantado o Conselho de Classe em turmas experimentais num colégio no Rio de Janeiro e, posteriormente, repassado a outros. Concomitantemente, segundo ROCHA (1986), foram realizadas outras experiências em São Paulo, Niterói e Minas Gerais. O Conselho de Classe então estava posto.

Com a implantação da Lei 4.024/61, segundo FIRME (apud ROCHA, 1986, p.26).

Já abria "perspectiva de renovação e autonomia para a utilização de novos métodos pedagógicos, desencadeando nas escolas, a necessidade de criação de um mecanismo ou de um processo capaz de levar os professores a emitir um juízo mais completo a respeito do rendimento escolar de cada aluno".

Era uma abertura para a implantação de inovações no campo da avaliação. Mas foi com a Lei 5692/71 que se estabeleceu indiretamente o Conselho de Classe, pois não havia nenhum artigo ou parágrafo que tratasse especificadamente tal inovação, e se estabeleceu, por intermédio de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), onde a Usaid propunha-se a prestação de serviços de consultoria ao MEC e às Secretarias de Estado.

Segundo ARAPIRACA (apud DALBEN, 2004, p. 24).

"(...) a documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológico por parte da Usaid de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar um processo de modernização da sociedade a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norte-americano no continente".

Era uma inovação pedagógica que seria um meio de modernização do sistema educacional brasileiro, proposto pelo PREMEN. Como já havia algumas experiências no Brasil, foram

estendidas aos outros estados, como órgão constituinte da escola, fazendo parte do Regimento Escolar que era e é elaborado pelas escolas, que organiza seu funcionamento.

Acho que é neste momento que o Conselho de Classe afasta-se da sua função primeira, pois estando num clima político pautado pelo autoritarismo, em plena ditadura militar, avesso à participação de setores representativos da sociedade, fica restrito aos docentes e especialistas da escola tornando-se burocrático, DALBEN (1992).

Mas com a queda da ditadura e com a intensificação de debates educacionais nos anos 80-90, são revistas muitas posturas no interior da escola e uma delas é a do Conselho de Classe, em que algumas escolas já optaram por incluir, sempre que necessário, a participação dos pais e dos alunos.

Retomando a historiografia do Conselho de Classe, observamos que o modelo francês de Conselho de Classe difere do implantado no Brasil. O modelo francês preocupava-se pouco com o rendimento escolar, ele centrava suas preocupações nas aptidões e no caráter do aluno para promovê-lo. Já no Brasil, a avaliação do rendimento escolar constitui-se preocupação primordial para a promoção do aluno, embora outros aspectos sejam levados em consideração, mas o conceito ou a nota sempre tiveram relevância.

SOUZA (1986, p.47) realizou uma pesquisa na qual se constatou que nas atribuições do Conselho "... a ênfase recai em seu poder de decisão quanto à aprovação ou reprovação do aluno, com base nos conceitos obtidos, o que revela estar-se privilegiando a função classificatória da educação". Segundo esta autora, este fato distorce a real finalidade da avaliação, que seria a de verificação do rendimento escolar, e não somente de observar se o aluno atingiu a média ou não.

DALBEN (2004, p.36) observou em uma pesquisa sobre o Conselho de Classe dizendo que "a avaliação escolar apresentava-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problemas que recaíam sobre a 'falta de

estudo', a 'falta de disciplina' e a 'falta de interesse' diante das atividades escolares.”

Percebemos que os Conselhos de Classe estão simplesmente legitimando os resultados já definidos pelos docentes, resultados estes que estão atrelados ao que ensinar, como ensinar, como avaliar e classificar, como registrar; enfim todos, os procedimentos engessados burocraticamente.

SOUZA (1986) observa que esta concepção, bem como as condições em que se desenvolve o trabalho na escola, tem condicionado a maneira como vêm sendo vivenciados os Conselhos de Classe, embora estejamos sendo regidos por uma nova LDBN 9394/96, que em seu Art. 24 Inciso V, determina que:

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa de desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais;”

Só este item, da lei sobre a avaliação já enseja um Conselho de Classe que propicie a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise compartilhada, onde o progresso do aluno não seja analisado apenas pelas notas obtidas, mas, como coloca SOUZA (1986, p.47), que o olhar esteja voltado para “como o aluno está avançando em seu processo de apropriação e construção do conhecimento, (...) com vistas a que se estabeleçam às necessidades, prioridades e propostas de ação capazes de garantir o crescimento do aluno”.

Outro ponto que gostaria de considerar é que antes da instituição do Conselho de Classe, o professor trabalhava isoladamente, tomava suas decisões sem conhecer a opinião de seus pares, sobre as mesmas turmas. O advento do Conselho de Classe trouxe a oportunidade dos professores encontrarem-se, trocarem experiências, pontos de vistas e principalmente construir um parâmetro para as

suas ações, pois quando olhamos o trabalho do outro nos analisamos e nos enriquecemos.

O Conselho de Classe, portanto, é um importante instrumento para a conscientização e estudo do professor enquanto profissional da educação. Garcia faz esta colocação ao afirmar que o Conselho de Classe “contribuiu para formar no professor uma consciência de classe, uma consciência profissional e rompeu o isolamento do professor levando-o a sentir a sua força enquanto grupo”, GARCIA (apud ROCHA, 1986, p. 29-30).

Segundo ROCHA (1986, p. 10), durante sua pesquisa constatou-se que “o Conselho de Classe vem desempenhando um importante papel, tornando-se mesmo indispensável. Tratando-se da única reunião de professores institucionalizada e oficial dentro da escola, a importância dos conselhos vem crescendo acentuadamente a partir de sua implantação”,

E atualmente continua a ser a única reunião oficial, determinada pelo Regimento Escolar, em que o comparecimento do professor é obrigatório.

Percebe-se, portanto, que esta característica de isolamento pedagógico do professor foi o que impulsionou a implantação dos Conselhos de Classe, até chegar a sua obrigatoriedade. Se é um espaço concretizado e necessário, vamos aproveitá-lo e, como coloca DALBEN (2004, p.35), “Os Conselhos de Classe teriam, assim, um papel de aglutinar as diferentes análises e avaliações globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e à estruturação de trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas”.

E como coloca VASCONCELLOS (2003, p.70) os Conselhos de classe

“... são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Não são espaços 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”.

Certamente é importante recuperarmos através de estudo e reflexão, o papel do Conselho de Classe enquanto órgão colegiado que tem a função de analisar e avaliar o desempenho pedagógico do aluno de forma participativa e democrática.

3 LEVANTAMENTO OPERACIONAL: COMO IR?

Ao analisar-se o levantamento situacional e conceitual do foco de estudos deste artigo, percebe-se, portanto, que o Pedagogo é o principal agente articulador do conselho de classe na escola, pois é dele o papel de mediador do projeto político (com seus objetivos e planejamentos) e da prática docente.

Mas o que fazer se este profissional está em crise funcional e está inserido num sistema educacional que, à luz de novas teorias, pretende ser universal, inclusivo e transformador social, mas que preserva características de sua formação inicial e mudou muito pouco para o aluno que aí está e para a sociedade que pertence?

Diante deste quadro, o que fazer? Em relação à crise funcional do pedagogo escolar, é compreensível o que está ocorrendo, pois diferentemente do que acontece a outras áreas de conhecimento já estabelecidas há muito tempo, a Pedagogia enquanto ciência é muito recente e não possui ainda um arcabouço teórico com autores clássicos e uma bibliografia vasta e variada, que dê suporte e defina a formação do pedagogo. A função do Pedagogo na escola ainda está

se desenhando e necessita de muita pesquisa e estudos de teóricos para se instituir.

Observa-se que a identidade do pedagogo está em um momento que se pode explicar através da “teoria da curvatura da vara” descrita por SAVIANI (2003, p.37) “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

Quando se estruturou o papel do pedagogo na escola, foi já com conotação de especialista, mas foi um papel totalmente técnico e fragmentado configurando sua fragilidade. Agora se propõe um papel generalista (lado oposto “da vara”), mas sabe-se que o acúmulo de funções realmente não levará a um trabalho de qualidade. É necessária a recondução “da vara” a um ponto de equilíbrio, que será conseguido somente pela análise e reflexão.

Lendo e discutindo teóricos, analisando mais criticamente o espaço escolar e a sociedade capitalista, os pedagogos poderão visualizar sua função mais claramente e demarcar definitivamente seu espaço na escola, um espaço coerente, produtivo e fundamentado. Reorganizando seu espaço, deixando de ser um tarefeiro, o pedagogo passará a pesquisador, a um agente educativo que reflete e analisa a sua prática e finalmente descobre “a que veio na escola”.

Em recente edital de concurso para Pedagogo divulgado pela SEED/PR, entre as atividades genéricas descritas como atribuições do professor pedagogo estão:

“... organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo..”, (EDITAL 10/2007 item 2.5 GS/SEED –PR).

O pedagogo, como articulador do conselho de classe na escola, deve garantir aos docentes a oportunidade de realizar uma leitura crítica de sua

ação e de conhecer e buscar os seus espaços de discussão e de autonomia de decisões.

Para que essa prática se consolide é fundamental a investigação da legislação atual, como meio de fortalecer a atuação do Conselho de Classe. Além disso, analisar sua concepção e forma de organização, definidas na Proposta Política Pedagógica da instituição, pesquisar teóricos que refletem sobre tal instância, juntamente com os professores, são posturas que certamente promoverão mudanças na prática atual do Conselho de Classe na escola.

O trabalho pedagógico coletivo e fundamentado na pesquisa é difícil e exige compromisso, disposição para o diálogo, para o estudo e a reflexão, contudo se queremos uma educação de qualidade devemos realizar um trabalho de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar consciência da importância do espaço do Conselho de Classe como instância rumo à democratização da escola pública é um dos desafios que o pedagogo certamente deve enfrentar, para garantir alternativas de participação dos alunos no processo avaliativo, como caminho para a melhoria da escola, fortalecendo a via de acesso de todos ao universo do conhecimento historicamente produzido.

Quanto mais espaços de participação forem viabilizados, maior a possibilidade de ampliar e aprofundar a qualidade da tarefa educativa, uma vez que uma prática de análise e de ações pedagógicas com a participação de todos os seguimentos, certamente resultará em mudanças significativas rumo a construção de uma escola menos excludente.

De acordo com essa perspectiva, o pedagogo é o profissional da educação capaz de promover os espaços necessários para que se ampliem os instrumentos, os critérios de análise e as ações do

Conselho de Classe, fortalecendo a dimensão inclusiva e o papel social da escola. Por quê só quem não está imerso na rotina da sala de aula, é capaz de estranhar, estranhando vai problematizar, e problematizando promoverá debates, reflexões, estudos e tomada de decisões a respeito da prática pedagógica da escola.

O pedagogo, como agente problematizador, deverá organizar na escola espaços coletivos de discussão, sobre as práticas pedagógicas escolares, de modo que todos os educadores participem de maneira democrática e construtiva. Para DALBEM (2004, p.118), “o espaço coletivo surge como uma possibilidade de busca e de troca de idéias e informações que são pensadas de maneira compartilhada”.

Com a organização de espaços e tempos na escola, o pedagogo pode possibilitar a transformação das reflexões e estudos em ações concretas, promovendo encontros periódicos com os professores, permitindo que estes organizem sua ação, avaliem e promovam novas ações.

O conselho de Classe pode se constituir em um desses espaços, e com o diferencial de ser mais democrático, pois possibilita a participação efetiva de todos os sujeitos diretamente envolvidos no processo pedagógico escolar. Tornando-se uma instância de apoio ao professor, que além de analisar e refletir sua ação pode ouvir o outro agente envolvido no processo de ensino aprendizagem: o aluno.

Reconhecendo seu papel de articulador do Conselho de Classe, o pedagogo poderá aproveitar o seu trânsito entre todas as atividades desenvolvidas na escola, para assumir uma atitude investigativa, de olhar a escola e perceber como o processo de ensino e aprendizagem está acontecendo, para, ao participar do Conselho de Classe, poder discutir e intervir no sentido de assegurar a efetivação da proposta pedagógica e do projeto político pedagógico da escola.

Auxiliando os professores a rever o plano curricular, os conteúdos que devem ser trabalhados, a metodologia e principalmente os instrumentos avaliativos que vem sendo utilizados. O pedagogo pode,

em um trabalho coletivo, estabelecer metas para a superação dos problemas que se evidenciem no Conselho de Classe, sugerindo uma avaliação periódica para revisão das metas propostas.

Certamente, para realizar este auxílio, o pedagogo precisa saber e para saber precisa estudar, assumir uma atitude fundamentada cientificamente, pois isso dá segurança ao professor. Como coloca GARCIA (1995, p. 8), "... a escola tem que ensinar a pensar em como ensinar cada vez melhor. O supervisor escolar (pedagogo) tem que dar o chão aos professores, ajudando-os a ensinar melhor e a sentirem mais satisfeitos com o resultado de seu trabalho."

Esta é a tarefa crucial no trabalho do pedagogo, este é seu desafio: estabelecer um compromisso de diálogo, de competência teórica e operacional em sua ação na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1996). Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **O Pedagogo na Gestão Pedagógica: elementos para um debate**. Londrina, 2007.

DALBEM, Ângela Imaculada L. de F. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. São Paulo: Papirus, 1992.

DALBEM, Ângela Imaculada de F. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Papirus, 2004.

EDITAL 10/2007 . Item 2.5 **Descrição das atividades genéricas do professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná**. GS/SEED.

FIRME apud ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe: Burocratização ou participação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA apud ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe: Burocratização ou participação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

GANDIM, Luis Armando. **Para onde a escola está sendo levada**. In: Gandim D.; Gandim, L.A. Temas para um projeto político pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Síntese das anotações dos especialistas no encontro com a professora Regina Leite Garcia. Palestra: **O papel do especialista na escola atual**. In: Evento: O papel do especialista na escola atual; Inst. Promotor-financiadora: Secretaria Municipal de Educação Itajaí-SC, 1995.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. Curso I tema: Política Educacional Contemporânea. PDE/2007 SEED/UEL_PR. Documento: **Políticas Educacionais –Dilemas e perspectivas**, Londrina, 2007.

LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, p. 17-38, 2004

PARECER 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília-DF. Conselho Nacional de Educação.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientador Educacional ou Pedagogo**. In: Revista ANDE, São Paulo, nº 9, p.29-37, 1985.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe: Burocratização ou participação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Sandra M. Zákia Lian. Conselho de Classe: Um Ritual Burocrático ou Um Espaço de Avaliação Coletiva? Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavozsv57.htm>> Acesso em: 02 de julho de 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passo. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. Escola: espaço do Projeto Político**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.09-32.