

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DE UM CONSELHO DE CLASSE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

DOI: <https://doi.org/10.24979/8kjbmq12>

Doraneý Baía Mota (<https://orcid.org/0000-0001-8344-9572>)

Ilzamar da Silva Magalhães (<https://orcid.org/0009-0007-8525-2715>)

Sergio Alexandro Paz da Silva (<https://orcid.org/0009-0003-5016-4775>)

**Resumo:** Este artigo se constitui de uma breve análise quanto ao papel do coordenador pedagógico como mediador de um Conselho de Classe, a partir de um posicionamento embasado em perspectivas de uma gestão democrática. Consideramos que, subjetivamente à parte, em reuniões do Conselho de Classe o coordenador pedagógico tem-lhe reservado o posicionamento de mediador, cabendo-lhe ainda o dever essencial de fazer uso dos dados obtidos nas referidas reuniões. Neste sentido, este artigo parte de uma pesquisa de campo, com análise exploratória, pautada em entrevista a um coordenador pedagógico de uma instituição pública urbana de Boa Vista-Roraima. Como objetivo primordial desta produção, buscamos expor e descrever características referentes a essas reuniões e, analisar suas implicações no contexto escolar, momento em que identificamos ou não perspectivas da Gestão Democrática, ao refletir sobre a dinâmica de tais reuniões e o uso dos dados desse tipo de reunião. Destacamos nesta produção a figura do coordenador como mediador nas reuniões de Conselho de Classe e, certamente que a conclusão deste trabalho aponta para a importância da necessária compreensão da gestão escolar democrática e de estratégias que possibilitem a contribuição das reuniões de Conselho de Classe aos processos educacionais, por meio de ações comprometidas com a gestão democrática, na perspectiva da pedagogia crítica.

Palavras-chaves: Conselho de Classe. Implicações pedagógicas. Gestão democrática.

**Resumen:** Este artículo consiste en un breve análisis del papel del coordinador pedagógico como mediador de un Consejo de Clase, desde una posición basada en perspectivas de gestión democrática. Consideramos que, subjetivamente aparte, en las reuniones del Consejo de Clase el coordinador pedagógico se ha reservado el cargo de mediador, con el deber esencial de hacer uso de los datos obtenidos en dichas reuniones. En ese sentido, este artículo parte de una investigación de campo, con análisis exploratorio, a partir de una entrevista con un coordinador pedagógico de una institución pública urbana en Boa Vista-Roraima. Como objetivo primordial de esta producción, buscamos exponer y describir características relacionadas con estos encuentros y analizar sus implicaciones en el contexto escolar, cuando identificamos o no perspectivas de Gestión Democrática, al reflexionar sobre la dinámica de tales encuentros y el uso de datos de este tipo de reunión. Destacamos en esta producción la figura del coordinador como mediador en los Consejos de Clase y, ciertamente, la conclusión de este trabajo apunta a la importancia de la necesaria comprensión de la gestión escolar democrática y de las estrategias que permitan el aporte de los Consejos de Clase al desarrollo educativo. procesos, a través de acciones comprometidas con la gestión democrática, desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Palabras clave: Consejo de clase. Implicaciones pedagógicas. Gestión democrática.

## INTRODUÇÃO

Partindo da realidade onde o Conselho de Classe se institui como um dos momentos burocráticos que constituem o contexto escolar, onde professores são ouvidos sobre os sucessos mas, principalmente, sobre os fracassos escolares – como mostram nossas experiências docentes – trazemos uma breve reflexão expondo e descrevendo o Conselho de Classe como uma ferramenta de democratização da educação, por meio de qual os professores não podem ter seus pensamentos ouvidos por acaso; onde os fatos expostos não podem ser isolados, precisam ser considerados em uma análise de interligação de realidades, precisam ser pensados à luz do conhecimento científico.

Ao refletir sobre a dinâmica das reuniões do Conselho de Classe e o uso dos dados desse tipo de reunião, estamos trazendo a debate a possibilidade da transformação de uma ferramenta de democratização que, no momento, ainda está restrita à burocratização e por isso, torna-se um enfadonho momento a professores e coordenadores pedagógicos.

Destacamos a relevância desta produção pelas necessidades de melhor compreensão sobre o Conselho de Classe como instrumento de democratização da educação escolar, para melhorar a realidade vivenciada quanto ao uso e exploração dos dados das reuniões de Conselho de Classe nas escolas, pelo que percebemos ser importante apresentar explicações conceituais que familiarizem a temática, o que é bom ao panorama educacional.

Como objetivo geral, buscamos proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do coordenador pedagógico como mediador de um Conselho de Classe na perspectiva democrática, que vá além das assinaturas nas atas das reuniões. Para tanto, temos como objetivos específicos: Expor como ocorrem os procedimentos das reuniões do Conselho de Classe; descrever como o coordenador atua nessas reuniões; apresentar elementos da gestão democrática que fundamentem a exploração do Conselho de Classe como ferramenta da democratização do ensino escolar.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, a análise dos dados da pesquisa de campo foi realizada em caráter exploratório, buscando “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2007, p. 41).

Neste sentido o levantamento das categorias – práticas e objetivos comuns das reuniões do Conselho de Classe – foi realizado de forma expositiva, a partir dos dados da entrevista sob a análise do que preceituam as legislações vigentes – Plano Nacional de Educação (PNE), no Art. 2º, inciso VI e, Lei nº 9394/96, no art. 3º, inciso VIII, quanto a gestão democrática escolar e os colegiados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscando estabelecer uma relação entre estas exposições de teóricos quanto às atribuições do coordenador pedagógico, estamos expondo os fundamentos legais que definirem tais atividades, pelo que abordamos a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo 3, Seção I, que trata especificamente da Educação, dispondo sobre as competências e responsabilidades dos entes federados, em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.123).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 foi instituída em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre os princípios e fins da educação, o direito à educação e o dever de educar, bem como sobre a organização, estrutura e funcionamento em âmbito nacional. Ela determina em seu artigo 64 que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p.22).

Neste contexto de responsabilidade educacional, temos a figura do coordenador pedagógico. No cotidiano, observamos que ela é de notória importância para o desenvolvimento do trabalho de toda a comunidade escolar, pois a ele pertence a função de articular saberes que envolvam todos os participantes da engrenagem que move o processo de educação escolar, trabalhando efetivamente para a prática de uma gestão democrática, de maneira a contribuir como agente de mudanças das práticas pedagógicas, quando estas não estão suprindo as necessidades do público alvo, muitas vezes, evidente no Conselho de Classe.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o trabalho escolar é padronizado, dividido e controlado, criando uma estrutura celular (e individualista) de trabalho e pressionado por uma burocracia geralmente impositiva, mesmo que no contexto brasileiro a legislação vigente (LDB-1996) aponte para a gestão democrática da educação pública; mas, este é um aspecto histórico, como veremos a seguir.

A partir de dados históricos, temos que, somente em 1969, por meio do parecer nº 252, os cursos de formação de professores estabeleceram as habilitações, trazendo uma organização com uma base comum e uma parte diversificada, onde na parte diversificada estavam as habilitações, mas, apesar das diferentes habilitações, o curso de Pedagogia emitia o diploma com título único de licenciado para todos os estudantes.

Aqui, visualiza-se a formação do técnico em educação, ou seja, do supervisor escolar e do orientador educacional, dentro da perspectiva de separação total entre os profissionais que pensam educação, ou seja, os técnicos, e os profissionais que fazem a educação, ou seja, os professores (URBANETEZ E SILVA, 2008, p. 41).

A partir dessa reestruturação nos cursos de Pedagogia, a separação entre quem pensa e quem a educação se expandiu no início de 1970 e com ela, a divisão do trabalho escolar com outros prejuízos, como a quase perda da especificidade da profissão, onde o professor ficou restrito a executar e aplicar os instrumentos da aprendizagem e, os técnicos – supervisor escolar e o orientador educacional – gerenciavam o processo educativo, em suas áreas de atuação. Foi o período que a educação tecnicista ganhou espaço e se firmou, com a orientação vocacional, acompanhando, assim, as políticas de desenvolvimento econômico do país.

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia se dá no âmbito da concepção que convençionei chamar de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado brasileiro visando à sua implementação em todo o país. No limite, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios. Em suma, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. (SAVIANI, 2002, p. 30).

Esse domínio tecnicista racional perdurou e de certa forma ainda perdura nos dias atuais, mas, após uma década, as discussões quanto ao papel da escola e de seus profissionais são retomadas; a partir de 1980, surgem indicativos da necessidade de formação do pedagogo, como sujeito que reflete o trabalho pedagógico escolar como uma unidade. Ainda assim, faz-se necessário observar que a mudança da nomenclatura de supervisor para coordenador guarda em sua essência as suas origens de supervisor e, é preciso evidenciar que:

A função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político. E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é

eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2002, p. 32).

Observamos que ainda, neste cenário de transformações, os especialistas da educação vão da formação e função fragmentada até a definição de papéis específicos e a formação generalizada, alcançando uma articulação entre o trabalho e a formação do pedagogo unitário:

Esse pedagogo unitário é a síntese proposta ou sonhada de um profissional que tenha uma sólida formação teórica, um compromisso político e uma clareza das questões sociais emergentes que se põem diante da escola. É um profissional que, aliado ao professor, enfrenta alguns desafios que a realidade impõe. (URBANEZ E SILVA, 2008, p.45).

Com a Constituição Brasileira de 1988, emerge a gestão democrática nas escolas públicas, sendo que, no período de 1989 a 1992 o modelo de gestão visava a democratização e participação dos professores na gestão; com a nova LDB 9.394/96, a gestão democrática passa a focar em um estilo gerencial voltado a resultados compartilhados.

Assim, a LDB 9.394/96 regulamenta a gestão democrática condicionando as suas especificidades à garantia de dois processos fundamentais ao incremento da participação: 1) a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação; 2) a gestão participativa envolvendo as comunidades escolar e local, em Conselhos escolares ou equivalentes.

Esses processos implicam em um novo modelo de escola, no qual a participação e o envolvimento das comunidades – formadas por professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais servidores, pais e alunos – são mencionadas como parte importante no ensino e aprendizagem.

Especificamente, em Roraima, uma gestão escolar é a representação legítima do Estado nas escolas. Os pais e mães são representados pelas Associações de Pais e Mestres. Professores e funcionários representam seus pares na escola, levando as posições de suas entidades de trabalhadores da educação. E a representatividade dos (as) alunos (as) deve somar a sua condição de “educando”, enturmados na base da escola, liderados por “representantes de classe”; a prática de uma organização política mais ampla, em grêmios livres e associações ainda está aquém, o que mostra que a gestão democrática descrita na LDB 9.394/96 ainda precisa ser efetivada em nossa realidade, visto que a LDB legitima a formação de colegiados em que participam representantes da comunidade escolar.

Observamos assim que a nova LDB traz a administração escolar para além de práticas individuais e pessoais e, visa garantir a prática da gestão democrática por meio da necessária formação de órgãos colegiados, pois, a participação da comunidade na gestão da escola é a única maneira de garantir a democracia na escola. Além disso, pela organização e ação dos (as) professores

(as), pais, mães, alunos (as) e funcionários (as), é possível criar as condições para uma ampla reformulação da prática escolar, em busca de um novo modelo pedagógico, fundamentado em uma concepção democrática do projeto educativo construído a partir de um projeto coletivo gestado com a participação das comunidades que formam a escola.

Fica claro que uma gestão democrática que segue os preceitos da LDB 9.394/96 apresenta características como transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência, supondo uma ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas; acompanhada de práticas administrativas do sistema adequadas a uma nova forma – democrática – de decidir, governar, ordenar, avaliar.

Dessa forma, é importante saber o que a gestão democrática busca no coordenador pedagógico, de acordo com a Lei Federal nº 13.005/2014 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), no Art. 2º inciso VI – *promoção do princípio da gestão democrática da educação pública*. Logo, a gestão democrática dá ênfase ao coletivo, ou seja, os sujeitos do espaço escolar precisam pensar o fazer pedagógico de forma crítica, reflexiva, coletiva e menos verticalizada.

Então, a atuação do coordenador depois da lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), no art. 3º, inciso VIII - *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*, difere do histórico de atuação do coordenador pedagógico antes da referida lei, em que ele exercia a função de inspetor, no sentido de controlar todo o processo educacional, mas sem exercer papel ativo para colaborar com o fazer pedagógico ou para a construção do saber, como deve ser atualmente.

Como os professores, o coordenador pedagógico tem atribuições bem relativas ao processo de ensino aprendizagem; pode parecer que lidar com o trabalho do professor é limitado à sala de aula, mas, não é, pois, como o professor de sala de aula, o coordenador leva trabalhos para casa, planeja, analisa planejamentos, avalia, traz contribuições aos docentes e à gestão e assume a grande responsabilidade na formação continuada interna. Neste sentido, como os professores, os coordenadores possuem diversas atribuições fora da sala de aula, as quais atravessam sua rotina diária, o que Tardiff e Lessard (2005) chamam de trabalho invisível.

Bem sabemos que um artigo não dá conta de tratar todas as especificidades do trabalho da coordenação pedagógica, por isso, focamos esta reflexão, especificamente, sobre seu papel no conselho de classe e observar esta demanda como uma das que mais necessitam de atenção deste profissional que exerce uma complexa e ampla função, pois,

sem dúvida, algo marcante na profissão de educador é a crescente complexidade das responsabilidades que se vão acumulando. Portanto, o primeiro exercício proposto a um professor que está se questionando o quanto sua carreira parece “parada”, ou “andando de lado”, é diagnosticar como está a distribuição de trabalho nas dimensões de ensino, pesquisa, gestão e extensão. (SARTORI, 2018, p. 16).

Não é apenas o aumento das atribuições que outrora pertenceram às famílias e que agora deveriam ser compartilhadas entre a família e a escola, mas, na prática acabam por ser deixadas para a escola, é todo o contexto sociocultural que vem se alterando, inclusive, pelas transformações advindas com a evolução tecnológica que influencia e torna o contexto educativo escolar mais complexo e o papel do coordenador pedagógico abrange o todo do processo pedagógico e administrativo da escola.

Na realidade, o coordenador pedagógico possui um papel fundamental no desenvolvimento das metodologias e práticas docentes, bem como, nos mais diversos processo de interação sócio educacional, promovendo o acompanhamento de tais práticas e buscando contribuir com os professores nas práticas didáticas, por isso, precisa compreender que “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas” (VEYNE, s.d., p. 175) e está bem visível nos movimentos cotidianos da escola, mas, vale lembrar que:

este fazer, entretanto, é produto de forças em luta permanente, configurando determinadas condições socio-histórico-políticas. O que a crença natural faz é dissimular o caráter heterogêneo das práticas. Cada prática tem como correlatos certos objetos (certas formas de objetivação) e certos sujeitos (certos modos de subjetivação). As práticas e seus correlatos são, assim, construídos, datados. (BENEVIDES, 1994, p. 252)

De fato, é necessário pensar o fazer educacional como produto de forças permanentes, em todas as áreas; assim, quando analisamos a prática do coordenador pedagógico, não tem como não perceber que seus fazeres se configuram como esse produto de forças, onde ele precisa lidar continuamente com as diversas relações de poder que fluem no meio escolar, afinal, “as interpretações expressam certas relações de forças, forças que se relacionam de certa maneira” (BENEVIDES, 1994, p. 251) e com as quais o coordenador precisa lidar continuamente.

É importante mencionar que essas relações de forças de que trata este contexto não se constitui de forças físicas, mas, de poder que se manifesta de diversas formas e perpassa a construção do conhecimento, as relações interpessoais e as relações entre as pessoas e os demais corpos que compõem a estrutura escolar, quer física, pessoal, concreta ou abstrata, como por exemplo as relações que temos com nossos sentimentos ou com o clima escolar, enfim, em todos os tipos de relações de forças, pois,

como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto ao seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98).

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo de intervenção no mundo, é pertinente a preocupação com uma formação consistente no que se refere à discussão do papel do



coordenador e de sua atuação como membro que compõe a gestão a educação e, ao mesmo tempo, como membro da gestão que representa o corpo docente. Segundo Libâneo (2004), o coordenador pedagógico responde por atividades específicas de:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 221.)

Quando lemos atividades ou funções específicas de coordenador, logo pensamos em algo mais restrito, porém, quando lemos a descrição de Libâneo sobre tais atividades específicas, vislumbramos, então, quão complexa e ampla é a função deste profissional, como já citamos anteriormente. Neste sentido, observamos que essas atividades podem ser sintetizadas em assistência pedagógico-didática aos professores, uma vez que eles compartilham da responsabilidade pela qualidade no ensino – níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos.

No cerne dessa qualidade no ensino, o coordenador pedagógico deve auxiliar nas concepções, construções e gerenciamento do processo de ensino aprendizagem, buscando adequar todo este processo às necessidades educacionais dos estudantes. Para o cumprimento de suas atribuições, ele precisa acompanhar as práticas dos docentes, como mediador que promove as reflexões cabíveis para as mudanças necessárias. Falando em atribuições, Libâneo relaciona:

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem; 2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola; 3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar; 4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem; 5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 219-221).

É uma lista ampla que, no cotidiano, é ilustrada pela frase “se der errado o processo de ensino aprendizagem, a culpa é do coordenador”, é um enunciado usado em brincadeiras, mas afinal, reflete quanta responsabilidade cabe ao coordenador pedagógico, pois ele organiza as turmas de alunos, lota professores nas turmas, organiza e coordena as reuniões docentes, propõe e lidera a formação continuada e de desenvolvimento profissional docente, revisa avaliações e acompanha seus resultados, avalia o desenvolvimento do PPP, a partir do acompanhamento pela proposta curricular,



planos de ensino e projetos da escola – hoje mais focados pela Diretriz Curricular, portanto o acompanhamento deve se pautar por ela – e orienta os planos de intervenção.

Em todo esse emaranhado de atividades está um profissional que precisa ainda lidar com diversos obstáculos que interferem na realização de suas funções. Dentre os principais e mais corriqueiros, destacamos

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (FERNANDES, p.104, 2004.)

Vale ressaltar que quando escolhemos esta citação, é porque ela descreve exatamente as dificuldades das realidades que vivenciamos, quer observando, quer experimentando o exercício da função de coordenador pedagógico. Todavia, ao nos apossarmos da expressão “identidade” utilizada pela autora em outro tempo histórico, vale esclarecer que temos consciência de que como sujeito histórico, o inacabamento que Freire (1996) cita é característica inerente ao coordenador pedagógico, não o cerrando a uma caracterização fechada, acabada e imutável que o termo “identidade” possa representar em nosso tempo histórico.

Destacamos ainda que nesta abertura de possibilidades “identitárias”, é necessário compreender a relevância da coletividade para o exercício das funções do coordenador pedagógico de maneira que venha melhor atender às demandas escolares quanto ao ensino de qualidade, uma vez que,

[...] ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congrega para um trabalho significativo junto aos alunos. (PLACCO, 2003, p. 27).

Não se pode mais aceitar a culpabilidade de uma ou mais categoria de profissionais da educação pelo insucesso do processo de ensino aprendizagem, pois, da mesma forma que a coletividade é responsável pelo sucesso também o é pelo insucesso. Faz-se urgente a compreensão de que o trabalho escolar é uma tarefa coletiva e que envolve os mais diversos saberes e habilidades, de distintos profissionais que atuam de forma intencional, planejada para o sucesso educacional dos estudantes e, assim, o sucesso profissional de toda a comunidade escolar, então, é mister o coordenador atuar

[...] num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. (GEGLIO, 2006, p. 118).

Esse espírito de parceria e as ações que Geggio (2006) expõe como posicionamentos do coordenador pedagógico caracteriza este profissional como um facilitador no ambiente escolar, o chamando para uma postura de companheirismo, na qual ele precisa ser coerente com o que recomenda aos seus pares, suas atitudes precisam demonstrar disponibilidade em auxiliar, em dialogar, em partilhar com os professores, tanto os sucessos e saberes, quanto as dificuldades e necessidades pedagógicas.

Por isso, pensar sobre o que acontece com os dados das reuniões de Conselho de Classe, é pensar se há ou não as perspectivas da gestão democrática no contexto escolar. Neste sentido, é ainda pensar o papel do coordenador como parte da gestão escolar, de seu papel em tal gestão como mediador de todo o processo pedagógico escolar, fazendo uso dos dados do Conselho de Classe para acelerar o sucesso e reduzir o fracasso escolar.

## **O CONSELHO DE CLASSE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Historicamente, segundo Rocha (1984), o Conselho de Classe surgiu na França e sua implantação no Brasil, aconteceu inicialmente de forma voluntária. Posteriormente, este órgão passou a ser determinado por portarias e deliberações com o objetivo de avaliar o resultado do aluno coletivamente.

Então, o Conselho de Classe não é uma inovação da nova LDB, ele já era previsto na LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Constituição Federal de 1988 consolida este colegiado e a nova LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ratifica este órgão escolar, na perspectiva de concretizar a participação efetiva estudantil como parte constituinte do processo de democratização da escola, que busca a participação de todas as comunidades da escola.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza deliberativa, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. O Conselho de Classe é constituído por professores de um mesmo grupo de alunos com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo de ensino aprendizagem e é regido por regulamento próprio.

É de conhecimentos dos professores que em reuniões de Conselho de Classe o papel de mediador é reservado ao coordenador pedagógico, mas, nesta reflexão não nos restringimos a analisar este papel profissional apenas no momento das reuniões, levamos esta análise à mediação que ele realiza no cotidiano escolar e como ele se utiliza dos dados do Conselho de Classe para a melhoria do processo pedagógico, nesse papel mediador na tomada de posicionamentos e decisões pedagógicas.

[...] É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem

experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2001, p.22).

A reunião do Conselho de Classe é um dos momentos em que são expostas as fragilidades do processo pedagógico e tais fragilidades podem ser utilizadas para este posicionamento que Fusari (2001) defende na citação anterior, quando indica a criação de situações para análise e crítica das práticas didáticas; este tipo de ações precisa ser efetivado, para evidenciar o verdadeiro sentido das avaliações nas reuniões do Conselho de Classe.

Por outro lado, ao utilizar os dados do Conselho de Classe para reposicionar, para criar novas ações baseadas nestes dados, está se efetivando as perspectivas de uma gestão Democrática vivida. As reuniões de Conselho de Classe não podem ser dadas por encerradas ao concluir a assinatura das atas de cada reunião, pois os assuntos ali abordados relacionam-se ao desempenho dos alunos e isso traz implicações pedagógicas a todo o contexto escolar.

Ao destacarmos a figura do coordenador como mediador nas reuniões de Conselho de Classe, apontamos para a importância da necessária compreensão da gestão escolar democrática, pois é por meio da sua efetivação que o coordenador e os demais profissionais da educação poderão ser ouvidos e as ferramentas burocráticas dos conselhos e colegiados poderão ser concebidas como ferramentas de democratização, porque seus membros não serão silenciados a partir das suas assinaturas nas atas, haverá mediadores que levem as falas adiante para serem ouvidas e respondidas.

Assim, o Conselho de Classe deixaria de ser apenas um instrumento de denúncias e passaria a ser instrumento de anúncios das necessidades, de buscas por novas estratégias, anúncios de novos olhares estudantis e docentes ao contexto escolar, anúncios de que algo não está dando certo e precisa de intervenção.

Aqui aprofundaremos o estudo sobre o conselho de classe, a partir da pesquisa de campo qualitativa, pela entrevista com questões abertas, na qual nos chamou a atenção a fala do coordenador-mediador de determinado conselho de classe (vamos representar este profissional pela sigla CPMdCC-Coordenador Pedagógico Mediador do determinado Conselho de Classe) sobre a dificuldade de um grupo específico de alunos: “temos que refletir nossa prática enquanto professores no processo de aprendizado desses alunos” (CPMdCC, 2018).

A observação de CPMdCC nos remete a repensar a ideia, geralmente difundida nas escolas, de que o conselho de classe é lugar para fazer reclamações a respeito do mau comportamento dos alunos. Assim, esclarecemos que o estudo se deu com um CPMdCC em uma equipe de gestão democrática. Neste contexto, é necessário que o docente se saiba sujeito reflexivo, na tarefa de analisar e avaliar sua prática em sala de aula, corroborando com a prática do CPMdCC.

Neste sentido, percebe-se a consonância entre a fala do coordenador e o posicionamento de Fusari (2001, p.22), afirmando a importância de se fazer uso de novos fundamentos teóricos para que

se tenha uma melhor assertividade no conselho de classe ao que se refere às escolhas que poderão melhorar o ensino. Como declara o coordenador entrevistado.

Esta nova concepção de ter conselhos sempre que a equipe de professores ou gestão acha necessário, tem base nos estudos que os professores e coordenadores estão fazendo a respeito de conselho de classe, com o objetivo de amadurecer suas vivências e o que pensam sobre conselho, com o objetivo de estabelecer uma melhor qualidade de ensino para poder trabalhar com o aluno de forma ampla [...] (Coordenador, entrevista, 2018).

Deste modo, compete ao coordenador, enquanto mediador de um conselho de classe, possibilitar que os professores conheçam as vivências além da sala de aula, de forma que os docentes de diferentes disciplinas possam interagir, para isso, o coordenador deve ainda trazer para dentro do conselho as vozes dos alunos e dos pais, não ficar somente na visão que se tem dentro da sala de aula. “[...] *cabe ao coordenador esclarecer todas as situações para que o professor possa tomar a melhor decisão possível*”. (Coordenador, entrevista, 2018).

Já que o conselho de classe além de ser espaço para reflexão da prática pedagógica, é também um espaço de avaliação discente, é necessário que tal avaliação não seja feita de uma única ótica e que cumpra com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Assim, o coordenador pedagógico tem papel fundamental para trazer as diferentes visões do campo educacional, que perpassam por outros ambientes escolares e abrir um leque para que sejam estudadas novas teorias – onde entra a sua função quanto propor e liderar atividades de formação continuada aos docentes, ou seja, uma continuidade de estudo dos professores, como assegura Catanante,

A formação continuada organizada pelo(a) coordenador(a) pode favorecer discursões a partir de suas práticas, tendo como referência o seu local de trabalho e a troca de experiências entre os (as) colegas, é aconselhável buscar por teorias que sustentem essas práticas. Assim, o que lhes dará condições de realizar com qualidade suas atribuições será não somente sua experiência como professor(a), mas também seus estudos, leituras, e reflexões. (CATANANTE; DIAS, 2017, p. 108).

Deste modo, mais uma vez compete ao coordenador possibilitar e incentivar que tais estudos ocorram, para que os professores tenham condições e todos os pontos de vista analisados, para que esta avaliação seja a mais assertiva possível, como frisa a fala do coordenador, “[...] *se a decisão do conselho de classe não está sendo coerente ou está deixando de lado alguns aspectos a serem analisados, eu enquanto coordenador tenho que apresentar isso e tentar de todas as formas que o conselho entenda todo o contexto*”. (Coordenador, entrevista, 2018).

Mesmo que a decisão do conselho de classe seja soberana a do coordenador, tem nítida importância e ele tem liberdade para fazer observações mais amplas do desenvolvimento do aluno, uma vez que este processo avaliativo envolve na maioria das vezes questões que saem da

aprendizagem e chegam a questões comportamentais, ou que interferem diretamente na aprendizagem.

Porém, é necessário entender que para que todo este processo ocorra de forma contínua, além do empenho do coordenador pedagógico, é necessário que os docentes estejam de igual forma comprometidos com o progresso educacional de seus alunos. Este comprometimento se faz necessário em ações além da sala de aula, como o conselho de classe, onde os alunos serão analisados individualmente.

Outro detalhe para que o processo aconteça com qualidade, é a periodicidade destas reuniões, e a presença dos envolvidos, entretanto, este fato foi apontado pelo coordenador entrevistado como um dos desafios para se obter melhor qualidade no que tange ao trabalho exercido dentro de um conselho de classe, pois para ele, *“uma das dificuldades é ter no conselho todo o corpo docente presente nas reuniões, o que atrapalha muito o andamento da dinâmica.”* (Coordenador, entrevista, 2018).

Mais uma dificuldade apontada pelo coordenador entrevistado foi o fato de ele estar coordenador, mas não ter formação adequada para exercer tal função. Vale registrar que este fato não é exceção, visto que a forma de ocupação deste cargo na maioria das vezes ocorre pelo processo de nomeação pelo coordenador geral, sendo muito raro que aconteça um seletivo para esse cargo, assim, é comum que o professor que tem destaque em sala de aula seja convidado a exercer atividades administrativas, independente da área de formação, como ressalta o coordenador entrevistado.

[...] Eu estou coordenador, mas minha base formativa não é da área da pedagogia, minha formação é licenciatura em matemática, e as vezes para influenciar nas discussões acerca da área pedagógica, eu me sinto pouco hábil. Mas dentro da minha experiência eu tento buscar mecanismos para trabalhar isso com os professores, mas é muito difícil para mim entrar nesta discussão sem ter uma bagagem teórica para trabalhar com os professores da área pedagógica, mas procuro estudar e me informar para sanar essa dificuldade. (coordenador, entrevista, 2018).

Esta é uma dificuldade presente na maioria das escolas brasileiras, já que nem sempre há pedagogos dispostos a aceitar o cargo de coordenação, pela extensa lista de funções que ele deve cumprir, mas também por não haver uma quantidade de licenciado preparado para ministrar as aulas principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o pedagogo exerça funções de coordenação e gestão. Pois só há eleição para a coordenação geral em que a comunidade escolar e pais de alunos são convidados a participar. Por isso e por outros motivos, pessoas com outras licenciaturas exercem a função do pedagogo.

Função muitas vezes exercida por profissionais que não possuem a formação inicial no curso de licenciatura de Pedagogia, o que acarretou várias problematizações em sua configuração profissional, já que muito do que se faz no exercício da função é tratado no curso de Pedagogia, mas não em outras licenciaturas. (CATANANTE; DIAS, 2017, p. 105)

Percebe-se assim, a importância da formação continuada também para o coordenador, uma vez que este, tendo por base formativa outra licenciatura se não a Pedagogia, deve sempre buscar estudar as questões que envolvam o fazer pedagógico, para assim, cumprir da melhor maneira possível suas funções com maior segurança e destreza, e possa assim, contribuir para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado no contexto escolar.

Fica evidenciado que a função de um coordenador dentro de um conselho de classe não se resume a estabelecer a pauta da reunião, nem tão pouco a elaborar relatórios a respeito das reuniões do conselho, apesar de passar por essas questões mais burocráticas, ele assume funções que vão de criar possibilidades para formação continuada, a contribuir para o processo avaliativo dos docentes e discentes dentro do conselho, colaborando com o processo de ensino aprendizado e com todas as relações existentes dentro da comunidade escolar de modo que esta participe significativamente num processo dinâmico e interativo, conforme indica LÜCK, 2010.

Portanto, percebe-se que a efetivação da gestão democrática no espaço no conselho de classe ainda é fragilizada, posto que foi observado que só há a presença de pais, alunos, psicólogos, orientadores educacionais e coordenador geral nos conselhos em casos de extrema necessidade, enquanto os demais funcionários ainda não fazem parte deste processo.

Neste sentido, cabe a fala de PIRES e SOUZA (2018) que afirma ser necessário que exista participação efetiva dos envolvidos em todo o processo da gestão democrática da escola, e o conselho de classe não foge a regra, uma vez que os sujeitos participantes deste contexto precisam ser críticos, de modo a influenciar todo o processo que ocorre na escola.

Corroborando com este pensamento, LIMA (2018) garante que a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, por isso, cabe ao coordenador a função de articular saberes que envolvam o desenvolvimento de toda comunidade escolar, de maneira a contribuir positivamente como agente de mudanças das práticas pedagógicas.

Para tanto, é necessário que se possa refletir sobre a prática pedagógica. E o conselho de classe é um lugar que possibilita que os participantes do contexto escolar reflitam, analisem e avaliem suas práticas, de forma a contribuir para suas próprias práticas e para as práticas dos demais colegas, pois o conselho de classe, diferente do que se propaga, vai muito além de falar do mau comportamento de determinado aluno.

É preciso entendermos que o Conselho de Classe visa a reflexão do professor no processo de aprendizado deste aluno, para então analisar as diversas realidades que estão interferindo no comportamento e conseqüentemente no aprendizado deste aluno. É neste sentido que a atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador de um conselho de classe na gestão democrática se faz necessária na relação professor-aluno e em todas as relações da escola.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para esta discussão, iniciamos enfatizando cada coordenador atua segundo um contexto específico e suas subjetividades também influenciam suas ações, por isso, não nos cabe generalizar que as práticas ocorram como estão descritas no trabalho completo, no entanto, nossa diretriz para cada tópico descrito é uma questão abordada na entrevista com questões abertas, realizada em cinco momentos, com a duração total de aproximadamente três horas.

O profissional que respondeu a entrevista é do gênero masculino, com 39 (trinta e nove) anos, com (12) doze de exercício docente e (02) dois anos na função de coordenador pedagógico em escola pública. Mesmo citando o quanto era ocupado, o profissional dedicou seu tempo a nos prestar informações que, a nosso ver, merecem ser expostas, descritas e analisadas.

Nossas recordamos de ouvir “e vamos ao muro das lamentações”, quando um grupo de professores se dirigia às reuniões de Conselho de Classe. Aqui não estamos tecendo críticas a esses professores, afinal, podemos mesmo caracterizar assim as reuniões em que são despejados os fracassos e mencionados rapidamente os sucessos, registrados em ata e todos os presentes assinam, dando por concluída a reunião. Por outro lado, isso nos mostra que essas reuniões precisam ser vistas como oportunidades de refletir sobre a dinâmica escolar que temos, se está dando certo ou precisa de alterações, afinal, é dinâmica escolar e não estagna escolar.

Quadro 1: Práticas e Objetivos comuns a uma reunião de Conselho de Classe

PRÁTICAS/AÇÕES	OBJETIVOS
Registrar, por turma, os alunos com baixo rendimentos disciplinares;	Não fica claro, mas, utiliza-se apenas como informe para elaboração do quadro de rendimentos escolares.
Elencar as dificuldades de sala de aula	Não especificado.
Citar os alunos indisciplinados	Passar para a Orientação Educacional, para conversa com os pais.
Decidir se os alunos indisciplinados devem ter transferências compulsórias ou não.	
Decidir se os alunos com baixo rendimento e/ou indisciplinados podem ou não receber oportunidades para serem aprovados ou não.	Ter a participação coletiva nas decisões.

Ao expor as características referentes a essas reuniões (quadro 1), temos clareza de que nem sempre essas reuniões ocorrem da maneira aqui descrita, pois, como profissionais da educação escolar, temos experiências com outras realidades. Todavia, de modo geral, as reuniões de Conselho de Classe possuem um padrão que podemos dizer que alinha procedimentos comuns a serem desempenhados pelos coordenadores pedagógicos e demais professores.



Partindo destes princípios, já observamos que as diferenças instituídas em cada realidade escolar nem sempre são consideradas nas reuniões de Conselho de Classe, por esse dever de seguir elementos burocráticos que, por vezes, anula aspectos da gestão democrática. Atualmente, essa perspectiva avaliativa continua, porém, na prática, a grande maioria tem sido um espaço de legitimação da exclusão de alunos com outros problemas, além das dificuldades escolares, são alunos das classes menos favorecidas economicamente, que já passam por privações financeiras e de acompanhamento familiar que chegam com seus nomes destacados como “não tem jeito”. É possível observarmos este dado, quando olhamos o resultado e verificamos o grande número de alunos retidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse diálogo que trazemos acerca do coordenador pedagógico como mediador de um Conselho de Classe, na perspectiva da gestão democrática, exige pensar em ações comprometidas na perspectiva da pedagogia crítica, pois a exposição e descrição dos dados da entrevista buscam trazer a reflexão sobre um dos muitos instrumentos de democratização que temos nas escolas, mas, que funcionam meramente como instrumentos burocráticos.

Analisar o atual cenário educacional, contextualizando o papel mediador do coordenador pedagógico e a gestão democrática em relação ao Conselho de Classe é perceber certo distanciamento entre os discursos que fazemos como professores com sede de uma educação transformadora que, de fato, tenha a preocupação em proporcionar a estudantes oportunidades para a superação ao fracasso escolar.

Sobre os procedimentos das reuniões, percebemos ser necessário que os dados apresentados sejam utilizados para replanejamento das ações pedagógicas, de forma redimensionada com estratégias específicas para atender às demandas expostas nas reuniões e não apenas registrados em atas, como acontece costumeiramente, conforme observações cotidianas nas experiências profissionais dos pesquisadores e confirmação do entrevistado quanto a este fato.

Em relação aos elementos da gestão democrática, analisamos que ainda está aquém, parecendo distante da compreensão docente e da própria gestão a perspectiva de exploração do Conselho de Classe como ferramenta da democratização do ensino escolar, pois, “é a mais importante das instâncias colegiadas da escola, pelos objetivos de seu trabalho, pois é capaz de dinamizar o coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização” (DALBEN, 2006, p. 57).

Pensar em estratégias que possibilitem a contribuição das reuniões de Conselho de Classe aos processos educacionais é desafiador, mas, necessário e promissor, porque não podemos mais estar conformados com as realidades que nos desafiam, não podemos nos acalantar com as

explicações que buscam nos moldar ao pragmatismo que afronta a professores que ainda sonham com uma educação democrática, mais alicerçada na alteridade e na equidade social. É necessário repensar não apenas as concepções que perpassam os tempos e vão sendo reafirmadas, dia após dia por meio das nossas práticas docentes, mas, precisamos repensar nossos procedimentos e ressignificá-los sob o olhar das nossas necessidades sócio educacionais.

As reflexões sobre a gestão democrática precisam ir além das discussões. Precisamos aguçar nosso olhar e enxergar em nossas escolas as ferramentas democráticas que temos, para assim, a explorarmos como tal. O diálogo, no âmbito educacional, não pode mais ser concebido somente como a liberdade para conversar ou discutir as problemáticas escolares, ele precisa ser uma ferramenta de reflexão que parte de dados internos, como os dados do Conselho de Classe, para elevar adiante sua compreensão como anúncio de necessidades e de estratégias novas para um enfrentamento a tais necessidades.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei do Plano Nacional de Educação Nacional, Lei nº 13.005/2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso: out. 2022.

CATANANTE, Bartolina Ramalho e Dias Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Educar em Revista. Curitiba. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00103.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

DALBEN, A. I. L. de F. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3ª ed., Campinas: Papyrus, 2006, 192p.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e CHRISTOV, Luzia Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBÂNIO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, v 34, n 68, p.15-28, mar/abr. 2018.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 6ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

PIRES Pierre André Garciae SOUZA, Ângelo Ricardo de. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, v 34, n 68, p.65-87, mar/abr. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

URBANETEZ, Sandra Terezinha. Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas. In: SILVA, Simone Zampier da. Curitiba, 2008.

VASCONCELOS, Celso. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. – São Paulo : Libertad Editora, 2004.

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://direitoshumanos.jundiai.sp.gov.br/educacao-em-direitos-humanos/>. Acessado em: maio/2021.