

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

**ORIENTAÇÕES PARA ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO: O PAPEL DO
PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE¹**

Em consideração a inúmeros questionamentos e ponderações a respeito do encerramento do ano letivo e das dificuldades que pedagogos e professores vem tendo a respeito dos resultados do desempenho escolar dos alunos e dos encaminhamentos que legitimam a tomada de decisões, entendemos ser necessário refletir sobre a questão, tomando como ponto de partida o papel do pedagogo e a relação com os professores no processo de organização do trabalho pedagógico e, dentro dele, do Conselho de Classe.

Contudo, há muito a avançar na clareza dessas relações. O papel do pedagogo historicamente esteve preso a um ranço funcionalista e burocrático, ligado à idéia de supervisor e orientador escolar, o qual secundarizou, senão descaracterizou, a função pedagógica. Para o supervisor escolar, tivemos a demanda de controlar ritmos, tempos e horários, tais como o papel de supervisor da fábrica. Para o orientador coube a função de mediar as políticas compensatórias de um mundo excludente, fato este que acabou psicologizando as relações. Nesta perspectiva, surgem visões deterministas acerca do papel da equipe pedagógica que em nada contribuem no avanço do trabalho escolar.

São estas percepções que levam aos embates vazios e cansativos que deterioram as relações de trabalho e levam pedagogos e professores a perder o foco real da sua ação, passando a acreditar que o papel do professor é executar um plano e o do pedagogo é cobrar a entrega deste e conferir seus resultados ao final de um período ou ano letivo.

Legalmente não há distinção de cargo entre professores e pedagogos, mas sim de função, conforme a disciplina de concurso². Entretanto, o contexto político, pedagógico e histórico de uma escola pública, que se pretende democrática, remete ao entendimento da hierarquia³ como uma forma de organizar o trabalho, na perspectiva de submeter um sujeito ao outro, no exercício de suas funções. Contudo, a relação pedagógica pressupõe

¹ Texto elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar, organizado por Elisane Fank e Nádia Artigas

² Lei Complementar nº 103/2004

³ o conceito de hierarquia aqui é entendido a partir da etimologia da palavra e de palavras correlatas e também, considerando a Lei complementar 103/2004 em seus artigos 2º e 4º.

a integração entre professores e equipe pedagógica em torno de um objetivo que deve ser comum: a promoção da aprendizagem e a constante melhoria da qualidade da educação

Cabe, portanto, destacar que atribuições fazem parte ao trabalho da equipe pedagógica, sua relação e diferença com o trabalho do professor.

Saviani, 1984, aponta a especificidade do trabalho do pedagogo e também do professor e aos pedagogos exorta:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade.

Por outro lado, é na relação professor-aluno que se concretiza o processo de transmissão-assimilação do conhecimento, ou seja, ao professor cabe o domínio do conhecimento logicamente articulado e específico da sua área, convertendo o saber escolar em saber sistematizado, adequado de diferentes formas, que permitam ao educando assimilar e incorporar de modo irreversível os conhecimentos necessários à qualidade das lutas que empreenderá no seio da sociedade. (Saviani, 1984)

Ocorre, porém, que a formação do pedagogo é específica e diretamente voltada ao domínio das formas, enquanto que a do professor volta-se ao domínio dos conteúdos. Neste sentido, a mediação do saber pedagógico com o da especificidade do conteúdo possibilita as formas de conversão do conhecimento ou saber sistematizado em saber escolar.

Conforme Santos,

Para avançar na compreensão da especificidade do trabalho pedagógico ou do trabalho do pedagogo, tendo em vista explicitar seu caráter científico, (...) poder-se-ia afirmar ser o trabalho pedagógico aquele voltado à articulação de todos os trabalhos educativos realizados diretamente na relação ensino aprendizagem, tendo em vista o atingir do intento educativo explicitado no projeto político-pedagógico da instituição ou da entidade. Assim, cabe ao pedagogo o exercício de uma leitura de totalidade do percurso formativo intentado por todos que dele participam, de forma a assegurar a análise sistemática das ações encetadas por cada docente no âmbito das

relações ensino/aprendizagem. (...) contudo, cabe ao pedagogo e ao corpo docente reverem e redefinirem os rumos da ação educativa. Sim, cada ação educativa encerra em si determinada direção ou trilha do percurso formativo, ou seja, o desenvolvimento das capacidades humanas a serem desenvolvidas e aprimoradas de forma intencional e sistemática, tendo em vista a elevação intelectual e moral para todos, isto porque o exercício formativo também encerra a possibilidade de educar aqueles que têm por profissão educar.

Entende-se que é a partir desta compreensão que professores e pedagogos devem dialogar e atuar coletivamente no desenvolvimento de suas atividades cotidianas e daquelas relativas ao processo de acompanhamento e avaliação do ensino e aprendizagem e do trabalho educativo.

Sob esta perspectiva, compreendemos que os embates diários, exigidos pelas inúmeras demandas da escola pública, devem ser travados no sentido de resgatar a função social da escola e, ao mesmo tempo, resgatar as relações humanas, neste caso específico, entre professores e pedagogos.

A base para isso está nos fundamentos presentes no projeto político pedagógico e no regimento escolar, os quais legitimam as intenções de uma coletividade em prol de suas demandas educacionais e sociais.

Estas relações e ações se traduzem no dia a dia em alguns elementos⁴:

- Construção e implementação do projeto político pedagógico da escola;
- Organização do trabalho pedagógico no coletivo escolar: espaço e tempo escolar/organização da prática pedagógico;
- Formação continuada dos profissionais da escola;
- Relação entre escola e comunidade;
- Avaliação do trabalho pedagógico.

Contraditoriamente, parece difícil aos profissionais da educação vivenciar/entender qual o seu papel em relação a cada um destes aspectos, uma vez que não são restritos à ação específica dos pedagogos, os quais, na verdade, são os articuladores da sua organização e não os executores de todas estas funções ou ainda, os “cobradores” do cumprimento destas por parte dos outros.

É preciso superar a percepção de que a equipe de direção e a equipe pedagógica são, segundo PENIN, 1982, “autoridades intermediárias no sistema de ensino ao qual pertencem.(...) Parece que professores, pedagogos e direção desenvolvem uma espécie de acordo tácito, onde cada qual realiza as tarefas necessárias ao trabalho do outro,

4 Extraído de material organizado pela CGE/NRE Curitiba

dentro do sistema burocrático de ensino.”

O trabalho pedagógico e, mais especificamente, o trabalho do professor e do pedagogo estão, portanto, mediados por muitos aspectos, dentre eles alguns que pressupõe a articulação da equipe pedagógica em consonância com a direção escolar:

- Análise dos índices de aproveitamento escolar, evasão, repetência, identificando-os com vistas a minimizá-los;
- Acompanhamento dos alunos em suas dificuldades, e também dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como organizar meios de intervenção para trabalhar e/ou encaminhar o trabalho com estes educandos;
- Acompanhar e/ou orientar o planejamento das aulas dos professores, tendo em vista o projeto político pedagógico da escola;
- Contribuir com encaminhamentos metodológicos, sugestões de leituras em torno de uma prática comum e articulada com a concepção de escola pública, orientando docentes e alunos em torno do ato de ensinar e de aprender;
- Propiciar espaços de convivência entre os docentes, estabelecendo caminhos de pesquisa, estudo, integração, por uma educação democrática;
- Discutir com os professores e os outros profissionais da escola quais as atuais problemáticas sociais e econômicas que interferem na educacional;
- Organizar conselhos de classe e reuniões pedagógicas com o objetivo de estudar, analisar a prática pedagógica docente e a construção de uma proposta educativa que contribua para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Assessorar os professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem.

1. O PAPEL DO PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE

Dentre estes aspectos destacamos a organização dos conselhos de classe, a partir da compreensão de que, segundo DALBEN, 2004, 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. É o espaço prioritário da discussão pedagógica.”

De fato, é mais do que uma reunião pedagógica, é parte integrante do processo de avaliação desenvolvido pela escola. É o momento privilegiado para redefinir práticas pedagógicas com o objetivo de superar a fragmentação do trabalho escolar e oportunizar formas diferenciadas de ensino que realmente garantam **a todos os alunos** a aprendizagem.

Cumpra, portanto, a todos os profissionais da educação realizar enfrentamentos no sentido de superar a estrutura de conselho de classe autoritária, burocrática e excludente, que serve mais para legitimar o fracasso escolar do que para reorganizar o trabalho pedagógico e, mais especificamente, o trabalho educativo didático que se concretiza na relação aluno-professor.

Enfrentar estes limites significa ir para além da concepção do conselho de classe como uma forma de concessão de “chances” para os alunos ou de resolução de conflitos professor X aluno, ou seja, o coletivo docente não pode se reunir apenas para dividir os problemas e para que obtenham a aprovação tácita do grupo sobre um processo avaliativo que prioriza a nota e não as reais possibilidades de evolução do aluno.

De acordo com MATTOS, 2005, “não é o espaço de comparação de alunos, em que se valida a construção de imagens dos alunos e alunas, feitas pelos docentes, no decorrer do ano letivo.”

Também não é apenas um instrumento de aprovação ou reprovação enquanto resultado de um processo educativo fragmentado, sendo muito comum a prática do voto, pura e simplesmente, para decidir a sorte dos alunos que apresentaram problemas no decorrer do ano, redundando na decisão final, a qual já estava definida desde o início do período letivo. Aqui, cabe lembrar que esta instância é deliberativa e consultiva e que votar não tem o mesmo significado de deliberar. O voto resume-se a uma escolha que expressa uma opinião própria, já a deliberação implica em decisão precedida pela discussão, reflexão, ponderação, consideração de diferentes aspectos do problema, exame das possibilidades, para então tomar uma decisão conjunta de modo a encaminhar uma providência ou determinação.

Dentre os obstáculos que limitam a real função do conselho de classe, ainda podemos destacar: o individualismo; a mera validação do fracasso escolar; alunos e conteúdos tratados como objetos de foro privado de cada disciplina; a realização do conselho de classe, atrelada a prazos de entrega de notas; docentes X equipe pedagógica; pouca clareza quanto aos critérios qualitativos; aprendizagem X fatores extra e intra-escolares. É importante destacar, que a falta de critérios objetivos permite que o posicionamento de um professor passe a ser de todo o colegiado, mesmo que não expresse o ponto de vista da maioria;

Quanto às possibilidades para a efetivação do Conselho de Classe consideramos as mais importantes: é um espaço educativo que pode qualificar ou desqualificar o trabalho da escola; pode mobilizar o coletivo escolar em prol de um processo de luta pela democratização do saber; impõe um processo dialético de

construção histórica que não se esgota, está sempre aberto a novos encaminhamentos; amplia a possibilidade de novas perspectivas de formação humana e de relações efetivas de trabalho, na medida em que todos os membros da comunidade escolar apreendem conscientemente a força transformadora desse instrumento.

Portanto, o Projeto Político-pedagógico adquire significado e se coloca a serviço da coletividade, na busca de um “sonho utópico que tem a ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista.” (Freire, 2005)

Sob estas premissas à medida que o coletivo escolar vai aprimorando suas relações mais democraticamente, os professores, aos poucos, passam a compreender a importância do Conselho de Classe como a instância majoritária do processo de avaliação, não só da aprendizagem como do ensino também.

Portanto, é fundamental trazer à tona o próprio processo de ensino como um processo de trabalho, de práticas concretas que fundamentam a teoria que lhe serve de suporte material. É certo que ‘o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção’. (Marx, 1974, in Dalben, 2004)

A esse respeito Dalben, 2004, ainda destaca que “a nova postura do profissional exige a quebra da atual concepção funcionalista dos conteúdos, vistos não mais como propriedades privadas, estanques, (...) como posse de cada um, mas como significativos, integralizadores, capazes de favorecer a leitura da relação homem X mundo.”

É preciso que os docentes, ao empreenderem sua ação educativa, entendam que, de acordo com Freire, 2005,

conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo. É porque apreendo que aprendo e, aprendendo assim, conheço. (Freire, 2005)

Também cabe ao professor, entender-se sujeito de um processo avaliativo que envolve avaliar a si mesmo e ser avaliado também, no ir e vir característico do processo de ensino. “Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser (...) é uma qualidade indispensável também a um bom professor”, conforme Paulo Freire, 2005.

Ainda sobre este aspecto considera-se que a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica. (Dalben,

2004)

É este momento de crítica e tomada de consciência da amplitude do processo avaliativo, que não concerne somente ao aluno, mas aos docentes e aos demais envolvidos nas diferentes ações pedagógicas, que possibilita refletir sobre o eixo central do conselho de classe: a avaliação, a qual não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligado aos objetivos da escola.⁵

De acordo com Vasconcelos, 1994,

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo. A avaliação deve acompanhar a aprendizagem do aluno e diagnosticar as causas que interferem no processo de forma positiva ou negativa e, a partir do diagnóstico, reorientar as ações que compõem o trabalho pedagógico.

Uma vez que a avaliação envolve, tanto a aprendizagem significativa do aluno quanto a avaliação da própria ação do professor, é possível estabelecer uma relação a partir da própria (re) organização do conselho de classe, a qual deve ter como princípios básicos⁶:

- A autoavaliação do professor, que consiste na tomada de consciência da sua própria ação, de suas limitações e acertos. Este aspecto nem sempre ocorre facilmente, uma vez que nossa cultura escolar não tem privilegiado esta postura, havendo resistências por parte de muitos professores. O importante é que, ao elencar os avanços e dificuldades, esta avaliação seja tomada como uma etapa de crescimento individual e do grupo, e de aperfeiçoamento do processo educativo;
- A autoavaliação da equipe pedagógica que, ao fazer uma análise da sua atuação e sobre as reais condições de trabalho que a escola oferece, busca ajudar os professores a superar as dificuldades apresentadas, reorganizando o trabalho pedagógico;
- A análise diagnóstica das turmas, a qual não pode ser superficial, restringindo-se a características como indisciplina e desinteresse. É necessário levar em conta os vários fatores que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos, como o seu contexto de vida, a metodologia utilizada pelo professor, os instrumentos de avaliação, as relações que se estabeleceram em sala de aula. A partir dessa análise é que se pode sugerir ações coletivas concretas que levem às mudanças necessárias;

5 Extraído de material organizado pela CGE/NRE Curitiba

6 Idem

- A definição e registro das linhas de ação, ou seja, o que se fará para atender as necessidades de mudança e redirecionamento, apontadas no diagnóstico das turmas. Reside aqui a especificidade dessa instância na escola, pois uma vez que as propostas de ação são estabelecidas coletivamente, todos são responsáveis por colocá-las em prática, garantindo que as decisões não sejam isoladas, mas sim uma construção conjunta do grupo, cabendo à equipe pedagógica da escola o papel de articular as propostas e sua efetivação na prática.

O fundamental é compreender que o Conselho de Classe é muito mais complexo que a simples retrospectiva do comportamento e notas do aluno no decorrer do período (mês, bimestre, trimestre, etc.), e que, neste espaço, tornam-se possíveis as mudanças, ainda que pequenas e gradativas, mas que sigam uma mesma direção. Expressa-se aqui, a intencionalidade do ato educativo, que requer competência profissional, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento com a aprendizagem do aluno, sem que isso signifique, como afirma Paulo Freire, excluir a *“afetividade e a alegria”* do processo educativo.

2. ESTRUTURA E DIMENSÕES DO CONSELHO DE CLASSE

Base Legal:

LDBEN/ 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ARTIGO 3º- INCISOS VIII E X

ARTIGO 12 - INCISOS I, IV, V E VI

ARTIGO 13 - INCISOS I, II, III, IV

ARTIGO 24 – INCISO V

DELIBERAÇÃO 007/ 99 – AVALIAÇÃO ESCOLAR

ARTIGO 7º

INDICAÇÃO 001/1999

O Conselho de Classe se estrutura a partir de três dimensões:

- **O Pré-conselho de Classe:** este procedimento se configura como oportunidade de levantamento de dados, os quais, uma vez submetidos à análise do colegiado, permitem a retomada e redirecionamento do processo de ensino, com vistas à superação dos problemas levantados e que não são privativos deste ou daquele aluno ou desta ou daquela disciplina. É um espaço de diagnóstico do processo de

ensino e aprendizagem, mediado pela equipe pedagógica, junto com os alunos e professores, ainda que em momentos diferentes, conforme os avanços e limites da cultura escolar. Não se constituem em ações privativas, implicam em decisões tomadas pelo grupo/coletivo escolar

- **O Conselho de Classe:** quando os professores se reúnem em Conselho (grande grupo), são discutidos os diagnósticos e proposições levantados no pré-conselho, estabelecendo-se a comparação entre resultados anteriores e atuais, entre níveis de aprendizagem diferentes nas turmas e não entre alunos.

A tomada de decisão envolve a compreensão de quais metodologias devem ser revistas e que ações devem ser empreendidas para estabelecer um novo olhar sobre a forma de avaliar, a partir de estratégias que levem em conta as necessidades dos alunos. A forma como as reuniões são previstas no calendário levam em conta este modelo de Conselho do qual falamos e não aquele que simplesmente legitima o fracasso a partir da sua constatação. A escola tem autonomia para se organizar e realizar reuniões pedagógicas ao longo do ano, desde que, previstas em calendário.

- O Pós-conselho de classe: traduz-se nos encaminhamentos e ações previstas no Conselho de classe propriamente dito, que podem implicar em: retorno aos alunos sobre sua situação escolar e as questões que a fundamentaram (combinados necessários); retomada do plano de trabalho docente no que se refere à organização curricular, encaminhamentos metodológicos, instrumentos e critérios de avaliação; retorno aos pais/responsáveis sobre o aproveitamento escolar e o acompanhamento necessário, entre outras ações. Todos estes encaminhamentos devem ser registrados em ata.

Uma vez que se organize o Conselho de Classe de acordo com as dimensões apresentadas é necessário considerar a definição de critérios para o conselho, os quais devem ser qualitativos e não quantitativos, ou seja:

- Não há nota mínima estabelecida.: o processo de desenvolvimento escolar de todos os alunos que não atingiram média para aprovação devem ser submetidos à análise e decisões do Conselho;

- Não há número de disciplinas para aprovar ou reprovar. Mesmo que o aluno tenha sido reprovado em todas as disciplinas o que está em análise é sua possibilidade de acompanhar a série seguinte;
- Questões disciplinares não são indicativos para reprovação. A avaliação deve priorizar o nível de conhecimento que o aluno demonstra ter e não suas atitudes ou seu comportamento;
- Ter sido aprovado em conselho de classe no ano anterior não quer dizer que não possa ser novamente aprovado no ano seguinte. Isto pode ser um sintoma de que o acompanhamento pedagógico deste aluno não foi efetivo de modo a mudar os encaminhamentos para que o aluno tivesse oportunidade de outras formas de entendimento dos conteúdos;

É importante ressaltar que as discussões no Conselho de Classe final, as quais são mediadas pela equipe pedagógica, bem como respaldadas e presididas pela direção escolar devem, por sua vez, se sustentar sobre alguns parâmetros (critérios qualitativos):

- Avanços obtidos na aprendizagem;
- Trabalho realizado para que o aluno melhore a aprendizagem;
- Desempenho do aluno em todas as disciplinas;
- Acompanhamento do aluno no ano seguinte;
- Situações de inclusão;
- Questões estruturais que prejudicam os alunos (ex. Falta de professores sem reposição);

A discussão do Conselho de Classe Final, a partir dos critérios indicados deve se sustentar sobre algumas reflexões:

1 – O aluno apresenta dificuldades conceituais muito significativas que o impossibilite de acompanhar a série seguinte?

Que diagnósticos foram feitos? Estão registrados? Que encaminhamentos foram realizados? Houve retomada no plano de trabalho docente? Houve retorno para os pais/responsáveis e para os alunos? Que avanços foram obtidos ou não?

2 – O aluno apresenta dificuldades cognitivas significativas que o impossibilite de

acompanhar a série seguinte (dificuldades, distúrbios, transtornos, necessidades educacionais especiais...)?

Que diagnósticos foram feitos (pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos, neurológicos...)?

Os casos foram discutidos no conselho de classe anual? Que orientações foram dadas? Há registros? Que ações foram realizadas? Houve adaptações curriculares? Que avanços foram obtidos?

3 – O aluno em questão não obteve nota para aprovação, pois não entregou avaliações nem realizou atividades? Houve registros individuais na pasta do aluno? E a partir dos conselhos anteriores, que encaminhamentos foram feitos? Que critérios de avaliação foram usados? Que instrumentos foram realizados? Os pais foram comunicados? Que medidas foram tomadas? Que avanços foram ou não obtidos?

Em que sentido isto interferiu na não aprendizagem e, neste sentido, impossibilita ou não no acompanhamento da série seguinte?

Cumpra ainda, destacar que :

- Todos os critérios devem ter como único foco a aprendizagem. A participação, atitude e comportamento não são critérios e sim possíveis determinantes sobre ela.
- Todos os registros que foram feitos em ata nos pré-conselhos, conselhos propriamente e nos pós conselhos devem ser retomados no conselho final para fundamentar a decisão de promoção ou retenção. A ata final deve expressar isto.
- O conselho de classe final também deve expressar, em ata, a relação entre os parâmetros, as discussões e encaminhamentos realizados durante o ano no processo de conselho.
- Os parâmetros devem servir de referenciais para que a equipe pedagógica da escola, juntamente com o corpo docente, defina critérios (qualitativos e não de corte) para discutir a situação de todos os alunos que não obtiveram nota para promoção. Portanto, o parâmetro para promoção não está no outro aluno mas nos critérios definidos em conjunto e que **NÃO SÃO** quantitativos e restritivos.
- Não existe peso no voto do professor da disciplina. O caso do aluno que será discutido no conselho final passa pelo olhar pedagógico de todos os professores, portanto a discussão não se sustenta em critérios subjetivos.
- ata final não deve se constituir na lista dos alunos aprovados ou não, e sim na

expressão das discussões das reflexões acima indicadas.

Enfim, cabe à equipe pedagógica a organização, articulação e acompanhamento de todo o processo de conselho de classe, bem como a mediação das discussões no conselho de classe final, devidamente fundamentadas e registradas, lembrando que,

“Mesmo que o aluno não se faça presente ao conselho de classe ele será sempre a figura central das discussões e avaliações, estando presente por meio de seus resultados, de seus sucessos, de seu desenvolvimento, de suas resistências, de seus fracassos, de suas necessidades e dificuldades.”(Dalben, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEED/NRE CURITIBA, CGE/NRE. Material de apoio conceitual, 2007.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas : Papyrus, 2004.

_____. Trabalho escolar e Conselho de Classe. Campinas : Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo : Cortez, 2001.

SANTOS, Jussara Tavares Puglieli. Pedagogia: a travessia do homem ao humano. Versão preliminar, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.