



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE

ALDRIANA AZEVEDO GONTIJO

Brasília-DF
Março - 2015

ALDRIANA AZEVEDO GONTIJO

O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Borges Fonseca

**Brasília-DF
Março - 2015**

TERMO DE APROVAÇÃO

O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 25/03/2015

Profª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Profª. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Membro Interno
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
Membro Externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Membro Suplente
Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE-UFPB)

DEDICATÓRIA

À minha família, que me inspira e fortalece.

Aos amigos e amigas, que compartilham e impulsionam.

Aos mestres, que medeiam e orientam.

A todos os sujeitos que acreditam na educação como possibilidade de superação.

Ao meu pai (*in memoriam*), que acreditou nessa educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento da fé.

À minha família, pelo estímulo e segurança que me trouxe em momentos de fragilidade.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pelo afastamento concedido, que possibilitou a dedicação à pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, pela orientação competente ao processo de construção deste estudo.

A todos e todas docentes que caminharam comigo neste percurso acadêmico.

Aos meus colegas e aos amigos de trabalho do mestrado que compartilharam ideias, aflições e, acima de tudo, alegrias.

A todos os interlocutores participantes da pesquisa na Escola Ipê Amarelo, pelo acolhimento, pela colaboração, disponibilidade e socialização de suas atividades e experiências, que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

À Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, pelo exemplo em acreditar que a utopia é possível em educação.

Ao professor Dr. Erisevelton Silva Lima, pela competência e humildade que despertaram minha admiração e me auxiliaram na construção deste estudo.

Ao professor Dr. Joseval dos Reis Miranda, pelas preciosas contribuições que auxiliaram e enriqueceram este estudo.

Aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas, como também aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), pelos estudos e aprendizagens compartilhadas.

GONTIJO, Aldriana Azevedo. **O lugar do currículo no Conselho de Classe**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RESUMO

Este estudo se integra na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Livia Freitas Borges Fonseca. Partindo do pressuposto de que a escola se constitui e se configura em meio às complexidades existentes na sociedade na qual está inserida, o currículo, na prática do Conselho de Classe, como espaço e movimento integrante da escola, não se exime dessas complexidades e, como tal, se insere em um contexto de potencialidades e fragilidades, senso e contrassenso, concordâncias e contradições. Deste modo, interessa a esta pesquisa – que se sustenta nos eixos: currículo, avaliação curricular e Conselho de Classe – desvelar como a avaliação do currículo praticada pela escola é assumida no Conselho de Classe dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal, a partir do *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000), dos documentos orientadores sobre o Conselho de Classe, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da concepção dos sujeitos que compõem esse colegiado. Busca-se, neste sentido, a partir da avaliação curricular, propostas que promovam mudanças e transformações qualitativas nesse colegiado.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação Curricular.

ABSTRACT

This study is included in the line of research Teaching Profession, Curriculum and Assessment, of the Faculty of Education, University of Brasilia (FE-UnB), under the guidance of Prof. Dr. Lívia Freitas Borges Fonseca. Assuming that the school is constituted and set amidst the complexities in the society in which it operates, the curriculum, in the practice of the Class Council, as space and movement of the school, is not exempt of these complexities and, as such, it operates in a context of strengths and weaknesses, sense and nonsense, concordances and contradictions. Thus, the interest of this research – which relies on the axes: curriculum, curriculum evaluation and Class Council – is to reveal how the evaluation of the curriculum practiced by the school is assumed in the Class Council of Early Years of the public schools of Distrito Federal, from the *prescribed curriculum* (SACRISTÁN, 2000) and guidance documents about the Class Council, of the State Secretariat of Education in the Federal District of Brazil, and the design of the subjects that make up this collegiate. In this sense, from the curriculum evaluation, we search for proposals that promote changes and qualitative modifications in this board.

Keywords: Class Council. Curriculum of the Early Years of Elementary School. Course Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das potencialidades e fragilidades do Conselho de Classe	19
Quadro 2 – Síntese da relação entre o problema principal e o objetivo geral da pesquisa.....	54
Quadro 3 – Síntese da relação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa	54
Quadro 4 – Relação da tipologia e quantidade de escolas públicas no Distrito Federal	59
Quadro 5 – Demonstrativo da distribuição temporal dos componentes curriculares na Escola Ipê Amarelo	68
Quadro 6 – Organização das dependências da Escola Ipê Amarelo.....	70
Quadro 7 – Perfil dos interlocutores da entrevista semiestruturada	78
Quadro 8 – Síntese da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa.....	83
Quadro 9 – Síntese da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, sujeitos interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios instituídos para a escolha dos sujeitos interlocutores da pesquisa.....	83
Quadro 10 – Cronograma da pesquisa.....	86
Quadro 11 – Síntese da pesquisa	87

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Síntese dos eixos teóricos da pesquisa.	32
Gráfico 1 – Perfil de escolaridade e gênero dos pais/responsáveis da Escola Ipê Amarelo.....	80
Tabela 1 – Movimentação dos (das) estudantes nos Anos Iniciais do DF no ano de 2013.....	60

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRA – Centro de Referência em Alfabetização
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DF – Distrito Federal
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FE – Faculdade de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPP Carlos Mota – Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota
SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SUAG – Subsecretaria de Administração Geral
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica
SUGEPE – Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação
SULOG – Subsecretaria de Logística
SUMTEC – Subsecretaria de Modernização e Tecnologia
SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional
UF – Unidade da Federação
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INÍCIO DO DIÁLOGO	12
1 DA GÊNESE AO SIGNIFICADO DA PESQUISA	15
1.1 A busca do currículo na prática do Conselho de Classe	21
2 CONSELHO DE CLASSE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO CURRICULAR: TEXTO EM CONTEXTO	32
2.1 A inserção do Conselho de Classe como prática cotidiana escolar no Brasil e no Distrito Federal.....	33
2.2 Na trilha do currículo	39
2.2.1 Teorias do currículo	42
3 NA TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	53
3.1 A abordagem metodológica da pesquisa: a abordagem qualitativa	56
3.2 O sistema de educação pública do Distrito Federal	57
3.3 A escola e seus sujeitos: onde e com quem a pesquisa floresceu	61
3.3.1 A Escola Ipê Amarelo e seus sujeitos	64
3.4 Procedimentos e instrumentos para o levantamento dos dados	73
3.4.1 A pesquisa documental	73
3.4.2 A pesquisa bibliográfica	75
3.4.3 A observação participante.....	76
3.4.4 A entrevista semiestruturada.....	77
3.4.5 Questionário.....	79
3.5 A análise e interpretação dos dados	83
3.6 O cronograma da pesquisa	85
4 DESVELANDO O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE	87
4.1 O Currículo prescrito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	88
4.2 Diretrizes de Avaliação	95
4.2.1 A constituição das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014b)	97
4.3 O lugar do currículo na prática do Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo.....	104
4.3.1 Primeiro momento: para além de relatórios.....	105
4.3.2 Segundo momento: a atrofia do currículo no Conselho de Classe	110
4.3.3 Terceiro momento: por uma legitimidade técnica, política, ética e pedagógica.....	115
4.4 O lugar do currículo no Conselho de Classe na percepção de seus sujeitos	119
4.4.1 O que anuncia o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo.....	120
4.4.2 As vozes silenciadas no Conselho de Classe	127

4.4.3 Como os (as) docentes percebem a avaliação do currículo no Conselho de Classe .	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPOSICIONANDO O LUGAR DO CURRÍCULO ...	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DA ESCOLA CAMPO	160
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	161
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	163
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	164
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE	166
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	168
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PAIS E/OU REONSÁVEIS	169
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTES	170
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS (ÀS) DOCENTES.....	171
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS	173
ANEXO 1 – REGISTRO DO CONSELHO DE CLASSE (RAV)	174
ANEXO 2 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE DA ESCOLA IPÊ AMARELO	177

INÍCIO DO DIÁLOGO

O que se tem defendido é um currículo que além dos conhecimentos científicos busque incorporar os saberes da prática, das várias culturas que fazem parte das salas de aula, da sensibilidade humana. Um currículo que possibilite uma escola emancipadora.

(REIS, 2014, p. 35)

O currículo, desde sua prescrição até sua materialização e sua própria avaliação, tem condicionado as práticas no campo da educação, assumindo um papel de formador da realidade do sistema de educação na qual estamos inseridos. Dessa forma, em sua configuração e desenvolvimento, está envolvido por práticas políticas, econômicas, sociais e culturais. Esses elementos afetam a realidade escolar e, simultaneamente, trazem implicações no currículo, tornando-o um campo, um território, um lugar de inevitáveis reflexões e discussões.

Assim sendo, estamos diante de um campo instigante na área da educação, tornando-se de valor precioso para os sujeitos conhecerem as relações entre as orientações consequentes da teoria e da realidade da prática na concretização do currículo. A teoria e a prática do currículo afetam e são afetadas pela realidade, pelas complexidades que constituem a realidade social, e, por similitude, o mesmo ocorre na escola em suas práticas, seus ritos e afazeres cotidianos. Entre tais práticas, lancei o olhar para o Conselho de Classe, com o objetivo de desvelar o lugar do currículo nesse colegiado.

Para tanto, encontrar o lugar do currículo nesse colegiado exigiu percorrer, neste estudo, outros lugares no campo teórico e prático do currículo. Essa trajetória se refere à sua prescrição, à sua apresentação aos sujeitos escolares, à sua modelagem pelos (as) docentes, à sua prática real, aos seus efeitos em consequência da prática e a avaliação do currículo (SACRISTÁN, 2000), a qual permeia todas essas fases ou níveis da materialização do currículo no interior da escola.

Assim, neste estudo, organizei esses lugares percorridos em capítulos que se articularam e se sustentaram nos eixos do currículo, da avaliação curricular e do Conselho de Classe. A articulação desses eixos, na busca de compreender a avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe, permitiu-me, na arquitetura deste estudo, construir um campo

teórico e metodológico, apoiada em teóricos e na percepção dos sujeitos que materializam o currículo no interior da escola.

Nessa construção teórica e metodológica, busquei perceber, sentir, olhar, estudar, entender, interpretar e compreender a realidade vivida pelos sujeitos escolares, no interior da Escola Ipê Amarelo, campo de pesquisa para este estudo.

Dessa forma, este estudo se apresenta organizado em quatro capítulos. No primeiro, sob o título “Da gênese ao significado da pesquisa”, explicito meu percurso profissional e acadêmico, percurso esse que suscitou inquietações e me conduziu para a realização deste estudo, ou seja, abordo a relação entre objeto de pesquisa e pesquisadora. Esse capítulo traz ainda um levantamento das produções nacionais sobre o Conselho de Classe, referente ao período de 1996-2014, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em seguida, no “Conselho de Classe, currículo e avaliação curricular: texto em contexto”, procurei estabelecer as referências dos três eixos que sustentam este estudo. Essas referências significaram uma inserção teórica em torno do objeto de estudo: o lugar do currículo no Conselho de Classe.

Logo após, em “Na trilha metodológica da pesquisa”, apresento a forma como se desenvolveu a pesquisa e como se deu a opção pela abordagem qualitativa e a escolha dos instrumentos/procedimentos para o levantamento dos dados. Também trago um breve panorama sobre o sistema educacional público do Distrito Federal, quem foram os sujeitos interlocutores e onde a pesquisa floresceu. Finalizo explicitando como foi realizada a análise dos dados levantados durante a pesquisa.

Em “Desvelando o lugar do currículo no Conselho de Classe”, explicito os dados e informações levantadas por meio da inserção no contexto da realidade da pesquisa. Esse capítulo compreende o currículo prescrito da SEEDF, as orientações legais e as diretrizes para a prática do Conselho de Classe, buscando confluências e contradições, senso e contrassenso do prescrito e o vivido no Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo, nas vozes de seus sujeitos presentes e ausentes dessa prática no interior da escola.

Nas “Considerações finais, reposicionando o lugar do currículo”, respondo aos questionamentos da pesquisa. Apresento, ainda, os limites desta pesquisa e as possíveis contribuições no campo educacional.

Nos Apêndices, encontram-se roteiros dos instrumentos/procedimentos utilizados no percurso e construto da pesquisa, bem como há, nos anexos, o Registro do Conselho de Classe (RAV) a Ficha de Acompanhamento do Conselho de Classe da Escola Ipê Amarelo.

Cabe ressaltar que utilizei epígrafes no início de cada capítulo e dos títulos com o intuito de aproximar o leitor do tema que será abordado em seguida.

Este estudo significou transitar pela escola pública com um olhar interpretativo e crítico para seu currículo e para a avaliação desse currículo no tempo/espaço do Conselho de Classe.

Aos que trilharem na leitura deste estudo, espero que possam utilizá-lo como um instrumento a serviço da escola pública de qualidade, que intenciona formar sujeitos em uma perspectiva emancipatória.

1 DA GÊNESE AO SIGNIFICADO DA PESQUISA

Essencialmente, a pesquisa não é mais do que um estado mental [...] uma postura amável e receptiva às mudanças [...] A pesquisa é um esforço por tornar as coisas e fazer com que o momento da mudança não nos pegue adormecidos.

(SHAGOURY; MILLIER, 2000, p. 18)

A gênese e o percurso percorrido de uma pesquisa são, de modo geral, constituídos por motivos essencialmente significativos para a vida pessoal e profissional de seu (sua) autor (a) e/ou para o nível teórico-metodológico em que a problemática da pesquisa se insere (SAUL, 1995). Isso abarca um envolvimento simbiótico entre pesquisador (a) e pesquisa, desde sua raiz, da origem em que foram suscitadas as inquietações, com suas influências e contradições, gerando, assim, o problema de pesquisa. Portanto, o (a) pesquisador (a), desde a escolha do problema, recebe influência de seu meio cultural, social e econômico. A escolha do problema está relacionada a grupos, instituições, comunidades ou ideologias com os quais o pesquisador se relaciona (GIL, 2008, p. 34-35).

Dessa forma, explícito, nos parágrafos que se seguem, os motivos, nos planos pessoal, profissional e teórico-metodológico, do meu envolvimento com este estudo no campo educacional. O interesse em desenvolver um projeto de pesquisa em nível de mestrado floresceu da minha práxis docente, a qual, ao longo do tempo, gerou e gera inquietações sobre as relações do currículo e o Conselho de Classe praticado na escola.

Tenho participado das práticas do Conselho de Classe desde minha formação docente inicial como normalista, em 1991. Continuo participando delas até os dias de hoje, em 2015, como pedagoga, tendo atuado nas seguintes funções na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): docente de classes de alfabetização e ensino especial dos Anos Iniciais, coordenadora escolar local, pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à

Aprendizagem¹ (SEAA), vice-diretora da unidade escolar, supervisora pedagógica escolar e articuladora do Centro de Referência em Alfabetização² (CRA).

Durante essa trajetória profissional, inúmeras foram as participações no Conselho de Classe nas escolas de Anos Iniciais na SEEDF. Percorri um caminho circular e inevitável de reproduções de práticas nesse colegiado e, a cada participação, sentia-me desafiada a estudar sobre o currículo e essa prática escolar cotidiana carregada de ritos. Vale esclarecer que compreendo o termo *rito* na perspectiva de Mac Laren (1992), que considera

o ritual como uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe social de um grupo.[...] um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola (por exemplo, sistemas de significado, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente) (p. 130).

Eu participava desse ritual realizado no interior da escola, observava-o e me preocupava com as fragilidades relacionadas principalmente ao real significado do Conselho de Classe em sua função curricular e avaliativa, duas categorias que estão refratariamente conectadas na organização do trabalho da escola.

Tendo vivenciado diversos formatos de realização desse colegiado nas escolas, explicito brevemente algumas experiências relevantes desta trajetória. Início com uma prática de Conselho de Classe realizado em uma sala pequena da escola, que contava com a presença apenas de algum membro da equipe gestora e do (a) docente da turma. Este (a) último (a) tinha a incumbência de apontar os (as) estudantes com algum problema disciplinar, e o membro da equipe gestora, de registrar em formulário e atas as queixas elencadas. Dali saía pouca ou nenhuma intervenção para sanar ou minimizar as necessidades ou dificuldades registradas.

Em outra prática de Conselho de Classe, a coordenadora pedagógica passava de porta em porta das salas de aula e perguntava aos docentes somente sobre os (as) estudantes que apresentavam faltas, alguma necessidade de aprendizagem ou problemas disciplinares. Na sequência, a coordenadora registrava em ata esses dados e estava finalizado o Conselho de Classe daquele bimestre.

¹ O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) funciona nas escolas classe da rede pública de ensino do Distrito Federal, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. O SEAA conta com equipes formadas por um (a) psicólogo (a) e por um (a) pedagogo (a).

² O Centro de Referência em Alfabetização (CRA) funciona nas escolas classe polos, com o objetivo de produzir e disseminar o conhecimento, experiência e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, bem como, planejar, executar, acompanhar e avaliar o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Em outra escola, observei que somente um Conselho de Classe ocorrera durante o ano letivo: um único conselho ao final do ano para informar sobre a aprovação e reprovação dos (das) estudantes.

Também observei uma prática de Conselho de Classe em que todos os docentes da instituição escolar presentes nesse colegiado abordavam as questões relacionadas aos (às) estudantes, mas havia a ausência da equipe gestora e/ou equipe técnico-pedagógica. Tais ausências incomodavam aos presentes, legitimando a falta de um trabalho coletivo e lacunas na organização do trabalho pedagógico na escola, resultando em prejuízos para todos os sujeitos nele imbricados.

Os Conselhos de Classe mais comuns nas instituições escolares dos quais participei eram exaustivamente prolongados, abordavam com destaque as questões subjetivas tão somente dos (das) estudantes, com o foco voltado para as questões comportamentais e/ou para cumprirem uma determinação no calendário escolar. Assim, culminavam com o preenchimento de atas, formulários e fichas que tomaram rumos de gavetas e prateleiras de armários. Tais práticas confrontam as possibilidades elucidadas por Vasconcellos (2003, p. 70), ao afirmar que 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 preconceito; 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.

O Conselho de Classe que se constitui hoje nas escolas foi implantado na instituição escolar para cumprir uma função essencialmente avaliativa, na perspectiva de obter uma visão globalizada do estudante, para o atendimento individualizado de suas potencialidades, objetivo fundamental da Lei 5.692/71(DALBEN, 1996).

Contudo, o que se vê nos exemplos citados nos parágrafos anteriores exaurem o Conselho de Classe de sua função primeira, que é de avaliar o trabalho pedagógico e o Projeto Político-Pedagógico referenciados pelo currículo *prescrito, modelado, realizado e avaliado* (SACRISTÁN, 2000) desenvolvido pelos (as) docentes e estudantes. A partir disso, os objetivos são intervir nas fragilidades na e da escola e ampliar suas potencialidades com foco para as aprendizagens de todos os sujeitos escolares, sobretudo dos (das) estudantes.

Em junho de 2013, participei, como observadora, do Fórum Permanente de Professores³ de Taguatinga⁴. O evento reuniu docentes da Educação Básica, gestores, coordenadores locais e intermediários, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e visitantes. O intuito foi discutir e refletir sobre o Conselho de Classe realizado nas escolas, compartilhar experiências exitosas e também as fragilidades que acometem esse colegiado e a busca de superação dessas fragilidades e, sobretudo, debater sobre a função do Conselho de Classe como elemento de avaliação da aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

Em um primeiro momento, gestores, coordenadores e orientadores compunham a mesa e apresentavam experiências exitosas na realização do Conselho de Classe, pautadas em um trabalho coletivo e na formação docente continuada.

Em um segundo momento, docentes debatiam com os membros da mesa e apontavam as potencialidades e as fragilidades do Conselho de Classe em suas escolas. Compilei as falas e as organizei no Quadro 1, para melhor compreensão sobre a concepção dos sujeitos escolares a respeito desse colegiado explicitado no Fórum, ao qual atribuo essa função e o designo como um colegiado curricular avaliativo.

Compreendo o Conselho de Classe como um colegiado curricular, apoiando-me em Sacristán (2000, p. 26), ao conceber que “[...] o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em um configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

Segundo o autor, o currículo é traduzido em atividades reais e adquirem significados concretos por meio dessas atividades, dessas práticas, dessas ações rotineiras, desses fazeres ordinários da escola. Assim, o Conselho de Classe como prática pedagógica é um espaço curricular, pois “[...] estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Esse colegiado se destaca como uma instância avaliativa, pois carrega em seu cerne a função de avaliar, seja avaliar os estudantes, avaliar o Projeto Político-Pedagógico da instituição, avaliar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e na escola, avaliar a instituição, avaliar os dados que chegam à escola por meio dos exames externos, ou seja, a organização e o desenvolvimento do currículo realizado e vivido da e na escola. Por isso, a designação de colegiado curricular avaliativo, uma vez que “[...] a concretização de

³ Fórum Permanente de Professores organizado pela Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga-DF, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, realizado nos dias 18 e 20 de junho de 2013.

⁴ Região Administrativa de Brasília.

significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação”, pois “[...] a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*” (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

O quadro que se segue apresenta detalhadamente as potencialidades e as fragilidades apontadas pelos participantes do Fórum a respeito desse colegiado curricular avaliativo.

Quadro 1 - Síntese das potencialidades e fragilidades do Conselho de Classe

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<p>Momento propício para discussão do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Momento de avaliação e organização institucional.</p> <p>Espaço e tempo de avaliação das aprendizagens dos (das) estudantes.</p> <p>Espaço revelador das necessidades escolares dos (das) estudantes.</p>	<p>Espaço apenas de agrupamento de docentes.</p> <p>Espaço burocrático na escola para prestação de contas à gestão e para apresentação de notas/conceitos dos (das) estudantes para aprovação ou reprovação.</p> <p>Lugar de discussão das questões disciplinares e comportamentais dos (das) estudantes.</p> <p>Colegiado que não se reúne bimestralmente e que deveria constar no calendário oficial da rede.</p> <p>Espaço que adota a formatação de identificação de “estudantes-problemas”.</p> <p>Ausência de propostas de intervenção para o avanço das aprendizagens.</p> <p>Ausência de estrutura organizacional.</p> <p>Momento apenas de lamentações dos (das) docentes.</p> <p>Colegiado apenas para cumprir o calendário e para registro de documentos oficiais.</p>

Fonte: Elaboração da própria autora.

Não se pode negligenciar que, na percepção dos sujeitos que participaram do Fórum, as potencialidades estão quantitativamente menores que as fragilidades e revelam que “[...] os Conselhos de Classe podem ser importantes estratégias na busca de alternativa para a superação dos problemas pedagógicos, comunitários e administrativos da escola” (VASCONCELLOS, 2005, p. 92). Eles carregam em si suas potencialidades de ressignificação, porém padecem de significativas fragilidades, como aponta Dalben (1996, p. 114), ao constatar que

o papel do conselho do Conselho de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade.

Tais práticas têm marcado negativamente esse tempo-espaço profícuo de possibilidades de práticas curriculares avaliativas em uma perspectiva formativa. Isso porque, como alerta Cruz (2005), a prática tem revelado que as reuniões dos Conselhos de Classe se tornaram meros momentos nos quais são apresentadas as notas/conceitos que os estudantes obtiveram durante o bimestre ou período e são discutidas as questões subjetivas da turma e/ou do (a) estudante, que, por vezes, são acusados pelas fragilidades durante o processo de aprendizagem.

Esses momentos, segundo o autor, sofrem influência dos modelos burocratizados e tornam-se sessões de julgamento, muitas vezes como réus e culpados. Fica evidenciada, nesse formato burocratizado de Conselho de Classe, uma escassez e até uma ausência das discussões sobre a avaliação do currículo realizado pela escola por seus sujeitos.

Essas ações equivocadas e distorcidas realizadas no Conselho de Classe, como apenas apontar as fragilidades no processo de aprendizagem dos (das) estudantes e a ausência das discussões curriculares, não contribuem com as intervenções necessárias para os avanços das aprendizagens dos sujeitos escolares e para a organização do trabalho pedagógico da escola.

Tais práticas evidenciadas em meu percurso profissional e nas falas descritas do Quadro 1 acabam por revelar uma lacuna na totalidade da função do Conselho de Classe, que é também a de avaliar o currículo materializado pela escola, tomando como alvo as possíveis intervenções para os avanços das aprendizagens dos sujeitos escolares e para a organização do trabalho pedagógico.

Ao explicitar a escassez e o esvaziamento da avaliação da materialização do currículo na escola nesse colegiado, a partir da minha experiência nas escolas – que observei e em que participei do Conselho de Classe – e das falas dos sujeitos escolares que participaram do Fórum, busquei lançar o olhar para essa prática, esse rito que ocorre no interior da escola. O objetivo foi desvelar na prática do Conselho de Classe o lugar da avaliação do currículo nesse colegiado.

O entendimento do termo “lugar”, neste estudo, foge do entendimento geográfico do lugar como um dado espaço físico, mas remete a um lugar antropológico, ou seja, um espaço “[...] identitário, relacional e histórico” (AUGÊ, 2014, p. 73). Quando me refiro a desvelar o lugar do currículo no Conselho de Classe, procurei tecer reflexões ancoradas nas teorias e na realidade social escolar, realidade essa que apresenta as três dimensões do lugar antropológico, possui uma singularidade, distinta pelos processos relacionais e profundamente marcada e vivida por seus sujeitos históricos. Sujeitos esses que produzem, vivem, afetam e são afetados por esse currículo escolar, o currículo que, por similitude com o lugar antropológico, marca a identidade, as relações culturais da sociedade e gera os processos históricos vividos por seus sujeitos.

Nesse sentido, o presente estudo buscou desvelar o lugar ocupado pelo currículo na prática do Conselho de Classe. O objetivo era fomentar reflexões acerca da dicotomia entre a teoria e a prática no interior da escola, ampliar a compreensão do Conselho de Classe e a avaliação do currículo realizada nesse colegiado nas instituições escolares e, ainda, contribuir com as pesquisas no campo educacional.

1.1 A BUSCA DO CURRÍCULO NA PRÁTICA DO CONSELHO DE CLASSE

É que todo conhecimento só é novo em contraposição ao velho e em decorrência do velho.

(SALOMON, 2000, p. 340)

Com o objetivo de conhecer e apresentar as produções científicas que carregam em seus títulos a expressão *Conselho de Classe*, realizou-se uma busca no acervo virtual da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte

temporal de 1996 a 2014, ou seja, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 até o ano de 2014. A partir desse marco legal, os processos democráticos no interior da escola foram ampliados.

Estabeleço, nos parágrafos que se seguem, uma analogia dos estudos sobre o Conselho de Classe com o caleidoscópio. Este instrumento óptico é formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidros coloridos, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresenta, em cada movimento, combinações variadas. O nome *caleidoscópio* tem origem nas palavras gregas *kalos* (que significa “belo”, “bonito”), *eidōs* (“imagem”, “figura”) e *scopeō* (“olhar” (no interior), “observar”) (AMARO, 2007).

De tal modo, é o Conselho de Classe que se reconfigura, na medida em que é investigado por meio do prisma de seus (suas) pesquisadores (as). Tal analogia nos faz buscar nesses estudos pistas de como o currículo e o Conselho de Classe se articulam e como é analisado e caracterizado nas produções científicas sob a diversidade de enfoques dos (das) pesquisadores (as) que têm se dedicado a essa temática.

Tomo a perspectiva freireana da produção do conhecimento como um movimento dialético onde o novo nasce do velho e “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 31). Assim, proponho-me estudar, por meio de uma revisão bibliográfica, o que se tem produzido sobre a avaliação do currículo praticado na escola no tempo e espaço do Conselho de Classe, abordando o que já foi estudado, o que não foi e o que precisa ser estudado. Corroborar essa ideia a definição de Bianchetti *et al.* (2012) ao afirmar que

a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema (p. 43).

No âmbito da escola, o Conselho é constituído, em geral, pelo coletivo de docentes, equipe pedagógica e direção da instituição de ensino. A classe é caracterizada pela organização dos (das) estudantes na instituição escolar, a partir de critérios estabelecidos legalmente no sistema de ensino, agrupando-os em diferentes espaços, geralmente em salas de aula, segundo critérios de idade, nível de apropriação e graduação dos conteúdos (DALBEN, 1996; ROCHA, 1982).

Para ampliar o entendimento desse colegiado, destaco a definição conferida ao Conselho de Classe por Dalben (1996, p. 16), segundo a qual

[o] Conselho de Classe é um [...] espaço privilegiado na organização do trabalho escolar, para o reconhecimento, a identificação e a mobilização do projeto pedagógico da escola. Portanto, [...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central do processo de trabalho escolar.

De acordo com essa definição, o Conselho de Classe caracteriza-se pela participação dos (das) docentes, equipe técnico-pedagógica, discentes e seus responsáveis, com a seguinte pauta: as metodologias e estratégias de ensino; projetos e atividades; os critérios e instrumentos de avaliação; as formas de relacionamento entre escola e família; os encaminhamentos para estudantes com necessidades de aprendizagem; as adaptações curriculares e as propostas de organização de estudos complementares (DALBEN, 1996), ou seja, a organização do trabalho pedagógico da escola.

Considero ainda, neste panorama avaliativo na e da escola e das aprendizagens dos (das) estudantes, abordado por Dalben (1996), uma perspectiva formativa dos (das) docentes que atuam na Educação Básica, como a apontada por Borges (2010), ao refletir desta forma:

que saberes demandados pela prática docente devem constar na formação docente? Entre as respostas plausíveis, estão as indicações da prática orientadas pelas exigências do cotidiano das instituições educativas, o que certamente norteará o perfil docente e, por consequência, o processo formativo (p. 55).

A definição apresentada aqui por Dalben (1996) e apontada por Borges (2010) remetem à relevância atribuída às necessárias reflexões a respeito dos ritos, das práticas pedagógicas cotidianas da escola. A partir das contribuições das autoras, passo a desvelar e analisar de forma sintética como o currículo é articulado com o Conselho de Classe e como este é caracterizado nas produções científicas às quais tive acesso durante o período desta incursão investigativa.

Início esta incursão com a dissertação de mestrado de Claudinete Maria dos Santos, defendida na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), no ano de 2012, intitulada **Conselho de Classe: instância de avaliação coletiva em uma perspectiva participativa**. Sua pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de Presidente Prudente no estado de São Paulo e objetivou investigar se a inclusão de pais, juntamente com os demais membros (gestores e docentes), na composição do Conselho de Classe, fez desse colegiado efetivamente um espaço democrático de avaliação coletiva.

A autora define esse colegiado como “[...] uma estratégia favorável à concretização do princípio constitucional de gestão democrática, e [que] tem como

pressuposto o exercício de poder, pela participação da comunidade escolar e local” (SANTOS, 2012, p. 48). Em sua pesquisa, ela afirma que

para conceber o Conselho de Classe como instância capaz de intervir nas práticas pedagógicas escolares, em uma perspectiva crítico-transformadora, é imprescindível que todos os segmentos da comunidade escolar e local, sejam partícipes nas reflexões e tomada de decisões coletivas (*Id., ibid.*, p. 59).

Assim, Santos alerta que se esse colegiado não estiver efetivamente a serviço de uma gestão democrática, corre o risco de ser utilizado como uma mera ferramenta a serviço da burocracia do sistema de ensino, reproduzindo relações e práticas tradicionais, portanto, negando, negligenciando os princípios democráticos.

Seu estudo alertou que a exclusão de pais/responsáveis e estudantes no Conselho de Classe fere princípios legais, porém é preciso refletir que somente a presença de estudantes e seus responsáveis por força da legislação não garante uma participação efetiva. A participação dos (das) estudantes e seus responsáveis deve estar baseada em uma prática dialógica, na interação, na coparticipação e na coautoria do processo pedagógico. Contudo, a presença dessas pessoas, por si só, não garante os princípios democráticos.

É necessário oportunizar uma participação desses sujeitos de forma dialógica, com o intuito de uma edificação coletiva do trabalho escolar, não somente na prática do Conselho de Classe como também na construção do projeto político-pedagógico, nos conselhos escolares, na avaliação institucional, nas reuniões de pais que fujam da prática que as reduz tão somente a entrega de resultados dos (das) estudantes, entre outras atividades da comunidade escolar.

A segunda pesquisa analisada é a dissertação de mestrado de Isabel Cristina Rodrigues, defendida na Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2010, intitulada **Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**.

A pesquisa se desenvolveu em duas instituições da rede pública de ensino que ofertam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (O 1º Ciclo atende estudantes de seis, sete e oito anos de idade e o 2º Ciclo atende estudantes de nove e dez anos). Seu estudo objetivou “[...] examinar o funcionamento dos Conselhos de Classe na rede pública municipal de ensino de Santo André/SP no regime dos ciclos implementados no decorrer de três gestões administrativas que ocorreram no período de 1997 a 2008” (RODRIGUES, 2010, p. 17).

A autora aponta que o Conselho de Classe tem servido como uma “[...] instância em que são ouvidas, discutidas e encaminhadas às queixas que a escola tem em relação aos

alunos” (RODRIGUES, 2010, p. 19). Mostra, dessa forma, as distorções e equívocos do entendimento da função deste colegiado.

A pesquisa de Rodrigues se desenvolveu identificando aproximações e/ou distorções na forma de avaliar os estudantes nos ciclos, em discussões realizadas nos Conselhos de Classe. A pesquisadora concluiu que, ao longo dos doze anos, ocorreram mudanças externas e internas quanto aos aspectos pedagógicos estruturais na rede de ensino que gradativamente influenciaram, de forma positiva, o Conselho de Classe, com a implementação dos ciclos na rede.

A dissertação de mestrado defendida em 2010 na Universidade Metodista de São Paulo por Martha Janete Vita Camacho intitulou-se **Conselho de Classe e Série Participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática**. A pesquisa foi realizada em duas instituições da Rede Pública de São Paulo e teve por objetivo “[...] verificar como vem sendo estruturada a participação da comunidade na construção da gestão democrática, principalmente nas práticas do Conselho de Classe e Série” (CAMACHO, 2010, p. 5).

A pesquisadora analisa o Conselho de Classe propondo que esse colegiado deva

ser transformador com objetivo de atender a função social a que se destina a escola e traçar caminhos para alcançar os objetivos com a aprendizagem e na prática reflexiva do professor com as diferenças e na construção de um novo conhecimento (CAMACHO, 2010, p. 57).

Seu estudo revelou que a gestão democrática necessita ultrapassar o campo prescrito e se materializar no cotidiano escolar por meio da participação efetiva dos (das) estudantes e seus responsáveis no Conselho de Classe. Esses precisam refletir, debater, argumentar e, por fim, tomar parte efetivamente das decisões, não sendo apenas meros espectadores, para que se abra uma perspectiva de construção de uma escola democrática. Ainda Camacho (2010, p. 107) pontua que

precisamos concretizar essa democracia na escola, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, fazendo garantir que não seja negada a participação da comunidade, de modo que possa colaborar na melhoria da vida do aluno no processo ensino-aprendizagem para sua transformação social, onde a educação deve ser comprometida na formação ampla do educando.

A pesquisadora aponta também que, por vezes, a escola encontra dificuldades em envolver-se com a comunidade, no seu cotidiano. Há também, nesse contexto, a constatação de lacunas na formação docente inicial e continuada, as quais certamente interferem para, de fato, romperem com a relação dicotômica do par *teoria e prática*.

O estudo intitulado **O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar** foi defendido na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) no ano de 2008, por Maria Ângela Serafini Vargas. Teve por objetivo

demonstrar que uma escola pública de educação básica da periferia de Maringá [...] conseguiu a participação de toda a equipe envolvida no Conselho de Classe: gestores, professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade (VARGAS, 2008, p. 8).

A autora define o Conselho de Classe como um dinamizador do projeto pedagógico da escola, acabando por se tornar um “[...] espaço privilegiado de produção do conhecimento, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a escola” (*Id., ibid.*, p. 77). Ela afirma que a integração da família com a escola é uma tarefa difícil e deve ser encarada de forma profissional e que apesar de encontrar dificuldades, faz-se necessária e vital para os processos democráticos na escola. Sua pesquisa revelou a “[...] importância e a influência da família como agente educativo, [a qual] pode desencadear o desenvolvimento de padrões positivos e salutarres para enfrentar os problemas do cotidiano” (*Id., ibid.*, p. 115).

Vargas aponta ainda que “[...] é preciso conhecer os processos que permeiam os dois contextos (escola e família) e suas inter-relações” (*Id., ibid.*, p. 119), pois tal prática possibilita uma visão mais dinâmica do processo educacional e certamente em intervenções mais precisas e efetivas. Sua pesquisa apontou os benefícios de tal integração, particularmente quando o “[...] projeto pedagógico da escola abriu espaço para a participação da família e reconheceu os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (*Id., ibid.*, p. 119).

A dissertação de mestrado defendida em 2007 na Universidade Metodista de São Paulo por Sueli Thodorof Pereira, intitulada **Os Conselhos de Classe e Série Participativos das escolas estaduais paulistas: possibilidades e limites**, teve como objetivo identificar e analisar os fatores que interferem na efetiva participação dos (das) estudantes e de seus responsáveis nesse colegiado. A pesquisa foi realizada em uma escola que incluía discentes e seus responsáveis nos Conselhos de Classe e Série.

De acordo com a autora, o Conselho de Classe é concebido como um espaço de avaliação coletiva com potencial de construção ou reconstrução da proposta pedagógica. Todavia, segundo Pereira, a prática tem revelado que o Conselho de Classe tem servido apenas ao cumprimento de rituais burocráticos, o que, conforme diz ela, é consequência da resistência de muitas instituições escolares em cumprir as orientações legais que determinam a participação dos (das) estudantes nesse colegiado. A pesquisadora constatou que a prática da

maioria dos docentes da escola pública pesquisada mantém-se permeada pelas representações escolares tradicionais. Sua pesquisa conclui apontando as representações tradicionais por parte de alguns docentes e a estrutura de rituais burocráticos presentes no cotidiano escolar como um dos principais obstáculos para a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis no Conselho de Classe.

A dissertação de mestrado de Tânia Maria de Almeida Buchwitz, defendida em 2007 na Universidade Metodista de São Paulo, intitulada **Conselho de Classe e Séries: tensões, acertos e desacertos na construção democrática**, desenvolveu-se na Escola Estadual do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Seu objetivo foi analisar se o Conselho de Classe se orienta no sentido de fortalecer a gestão democrática na escola.

Nesse sentido, a autora afirma que o “[...] Conselho de Classe se configura como um excelente aliado na construção de uma gestão mais democrática” (BUCHWITZ, 2007, p. 95). Sua pesquisa revelou que o segmento dos docentes resiste quanto à participação dos (das) estudantes e de seus responsáveis, a qual é bastante tímida. No entanto, a autora conclui defendendo que o Conselho de Classe é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do processo de participação e autoavaliação dentro da escola.

A dissertação de mestrado de Mônica Galante Gorini Guerra, sob o título **Conselho de Classe: que espaço é este?**, defendida no ano de 2006 na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), traz como objetivo “[...] compreender e analisar criticamente, sob a ótica da Linguagem Aplicada, o Conselho de Classe em uma escola estadual, na zona sul de São Paulo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio no período noturno” (GUERRA, 2006, p. 9). A autora considera que é no Conselho de Classe

que os aspectos que limitam e impulsionam os sujeitos estão muitas vezes instaurados e identificados nos discursos já incorporados às rotinas diárias do contexto escolar, deixando transparecer inconsciência quanto aos reais objetivos do Conselho de Classe (GUERRA, 2006, p. 156).

Guerra (2006) define esse colegiado como um “[...] local onde coordenadores e professores devem desenvolver um processo de reflexão crítica que lhes possibilitem perceber as influências de seu contexto sociocultural e questionar as visões tácitas do mundo” (*Id.*, *ibid.*, p. 16). Nessa perspectiva, a autora acaba por apontar a função crucial do coordenador (a) na prática do Conselho de Classe, sendo seu papel o de um (a) fomentador (a) acerca das reflexões sobre a avaliação dos (das) estudantes, fazendo dessas avaliações “[...] conteúdos de processos reflexivos sobre sua própria prática” (*Id.*, *ibid.*, p. 146).

A autora conclui sua pesquisa afirmando que o Conselho de Classe pode ser um ambiente para reflexão sobre a construção da avaliação dos (das) estudantes e os demais participantes onde “[...] deixam a condição de técnicos para ocupar a condição de prático autônomo” (*Id., ibid.*, p. 159).

A dissertação de mestrado de Alda Lino dos Santos defendida na Universidade Católica de Brasília no ano de 2006 baseou-se em pesquisa realizada em uma escola de Ensino Médio em Goiás e intitulada **Conselho de Classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação**. Seu estudo objetivou verificar a natureza do Conselho de Classe como instrumento de avaliação e como instância de discussão e decisão na instituição escolar. A autora define que o Conselho de Classe

é a instância formalmente constituída na escola, responsável pelo processo de discussão coletiva que reflete e decide sobre a aprendizagem e a avaliação dos alunos, bem como sobre os demais elementos e ações que compõem a escola, pois esta instância tem autonomia para decidir e avaliar o aluno e as ações, no sentido de redimensionar suas ações pedagógicas (SANTOS, 2006a, p. 3).

Deste modo, segundo a definição da pesquisadora, o Conselho de Classe assume a autonomia para deliberar e avaliar o (a) estudante, bem como o redimensionamento das práticas pedagógicas. Porém, a pesquisadora identificou em sua pesquisa que há uma discrepância entre as prescrições legais e a prática do Conselho de Classe. A pesquisadora evidenciou tal distanciamento, porém não apontou outras variáveis que corroboram para esse distanciamento, ou, ainda, quais as concepções que os sujeitos têm da prescrição oficial e em que condições o Conselho de Classe é realizado.

Nos estudos de Flávia Regina Vieira dos Santos em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília no ano de 2006, intitulada **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva** objetivou-se compreender o funcionamento do Conselho de Classe como instância de avaliação praticada na escola. Sua pesquisa foi realizada em duas instituições públicas de ensino do Distrito Federal em turmas de 5ª série, atualmente o 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora define o Conselho de Classe como “[...] uma possibilidade de articular diversos segmentos da escola, rever o projeto social, a função da escola e o papel que nós professores devemos empenhar” e como uma “[...] instância avaliativa do trabalho pedagógico”, integrando-se deste modo à avaliação formativa (SANTOS, 2006b, p. 15).

A autora destaca a relevância da participação dos (das) estudantes e de seus responsáveis no Conselho de Classe de modo a corroborar para a construção de práticas

avaliativas democráticas na escola. Mostra, também, que essa participação ainda se encontra em uma fase inicial de implementação, e que precisa ser vista e construída por seus sujeitos como uma prática capaz de trazer melhoria na formação dos (das) estudantes, uma vez que esse colegiado “[...] tem sido percebido como um espaço no qual se praticam julgamentos e se promovem veredictos” (*Id., ibid.*, p. 123).

Santos (2006b) destaca diversos aspectos que podem interferir na transformação da postura docente em relação às práticas avaliativas, afirmando que

existe toda uma estrutura do sistema associado à burocracia em que o professor se vê envolvido: o acúmulo de atividades, a quantidade de alunos em sala de aula, a falta de apoio coletivo da escola, a falta de estudos, enfim, um conjunto de situações que acabam por envolver o dia-a-dia da escola, fazendo que o professor não perceba que por trás de tudo isso há uma intencionalidade política de manutenção da ordem vigente (*Id., ibid.*, p. 103).

A autora aponta tais fragilidades que acometem a escola e envolvem o trabalho docente e conclui afirmando que

o Conselho de Classe ainda não é compreendido como um momento ímpar na organização do trabalho pedagógico nem como espaço de reflexão que oportuniza, por seu caráter dialógico e interativo, a perspectiva da avaliação formativa, uma vez que foi possível constatar, nas duas escolas, que esse momento oscila entre a perspectiva classificatória e a formativa (*Id., ibid.*, p. 126).

Tal afirmação nos impele a refletir que os docentes adotam tais práticas por conta de uma formação docente inicial e continuada que não colabora para que os mesmos se percebam como sujeitos que podem transformar a ordem vigente e sejam capazes de promover transformações nos desafios cotidianos, nos ritos e nos afazeres ordinários da escola.

Na dissertação de mestrado de Neyllane Rocha da Silva, defendida no ano de 2006 na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, sob o título **Promovido pelo Conselho de Classe ou Retido no Ciclo II – Qual a diferença?**, objetivou-se investigar a trajetória escolar e traçar o perfil de um grupo de 16 estudantes que cursaram o Ensino Fundamental II e que frequentaram as turmas de Projeto de Recuperação Paralela⁵ nos anos de 2004 e 2005 em uma escola da rede pública estadual paulista, do município de Santo André, no estado de São Paulo.

⁵ Segundo Silva (2006), a Recuperação Paralela é instrumento de recuperação das aprendizagens dos (das) estudantes, implantado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na rede pública desde janeiro de 1997.

Sua pesquisa revelou que o Projeto de Recuperação Paralela não ocorreu e, segundo a autora, retirou dos (das) estudantes a possibilidade desse instrumento contribuir para a recuperação de suas aprendizagens. O estudo mostrou ainda que, ao final do ciclo, ocorreu uma ausência de critérios para definir os estudantes que seriam retidos ou promovidos pelo Conselho de Classe.

Seu estudo deixou clara a necessidade de formação continuada docente fomentada pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo com o objetivo de entendimento de uma avaliação em uma perspectiva formativa, bem como da função do Conselho de Classe. Isso porque sua investigação revela que, na escola pesquisada, esse espaço assume uma função equivocada, distorcida e reduzida, desempenhando o papel de um colegiado para emissão de pareceres de aprovação ou retenção dos (das) estudantes (SILVA, 2006a). Contudo, cabe ressaltar que a formação inicial assume um papel primordial, decisiva para ampliação do entendimento do par pedagógico - currículo e avaliação.

A dissertação de mestrado de Marisa Debatin (2002), sob o título **O Conselho de Classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC**, objetivou compreender a organização e o funcionamento desse colegiado e sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em sua pesquisa realizada em duas escolas da rede estadual de ensino em Florianópolis, a autora define a avaliação como um instrumento que possibilita ao docente refletir sobre sua prática, na medida em que identifica avanços e necessidades de aprendizagem dos (das) estudantes.

A pesquisadora destaca que, nas duas escolas estudadas, é marcante o caráter tradicional da prática escolar, tanto nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa quanto na observação realizada por ela nos Conselhos de Classe ocorridos nessas escolas. Por outro lado, ela aponta um movimento por parte de alguns docentes e equipe técnico-pedagógica em favor da democratização do ensino e de novas práticas de avaliação.

A revisão bibliográfica sobre esse colegiado, segundo o prisma de suas pesquisadoras, é categorizado como uma instância privilegiada de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; também apontado como um espaço de participação da comunidade escolar e um *braço* da gestão democrática. Legitimado como espaço de atuação do coordenador (a) pedagógico (a) ou pedagogo (a), é também um espaço de formação continuada docente.

Entretanto, as pesquisas aqui sintetizadas revelam uma escassez de discussões da avaliação do currículo praticado na escola realizado por seus sujeitos nas ações do Conselho

de Classe nas instituições escolares. Portanto, a partir das pesquisas sintetizadas nesta incursão, torna-se visível que o Conselho de Classe tem se constituído como um objeto de estudo instituído como um rito, uma prática avaliativa do e no cotidiano da escola. Contudo, a articulação entre a avaliação curricular e o Conselho de Classe é timidamente evidenciada nas investigações realizadas sobre esse colegiado, deixando, desse modo, uma lacuna de estudos e pesquisas sobre essa articulação.

Nessa perspectiva curricular, ainda não explorada pelos (as) pesquisadores (as) que se dedicaram à temática, tornou-se um desafio deste estudo: ampliar o prisma dos estudos aqui refletidos, como no caleidoscópio, e provocar novas inquietações sobre a avaliação da materialização do currículo no Conselho de Classe, provocando, dentro da própria escola, com a articulação entre a teoria e a prática, uma reflexão sobre suas fragilidades, em busca de intervenções.

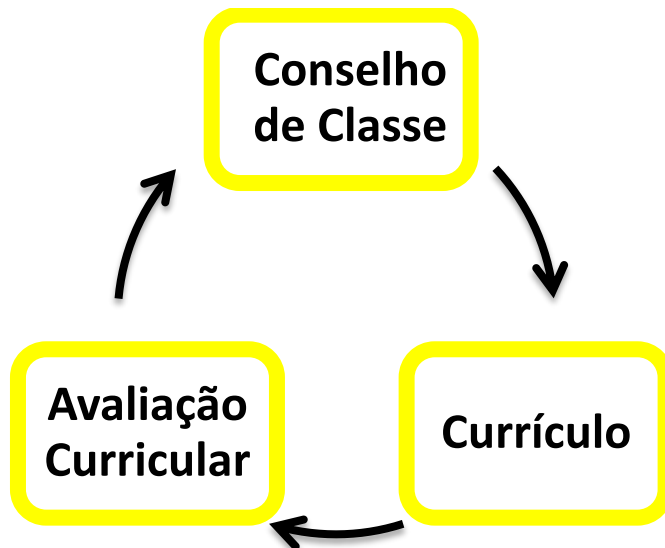
2 CONSELHO DE CLASSE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO CURRICULAR: TEXTO EM CONTEXTO

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

(SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Com a intenção de se conhecer o lugar que o currículo assume na prática do Conselho de Classe, coube, nesta pesquisa, um aprofundamento teórico dos eixos que a sustentam – o Conselho de Classe, o currículo e a avaliação curricular –, como representados na figura que se segue:

Figura 1 – Síntese dos eixos teóricos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria desta autora.

2.1 A INSERÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE COMO PRÁTICA COTIDIANA ESCOLAR NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Esta seção reflete, de forma sucinta, sobre o processo de inserção do Conselho de Classe como prática curricular cotidiana escolar no Brasil e no Distrito Federal. Neste sentido, é apresentado um breve histórico do Conselho de Classe, que se constitui hoje no sistema educacional brasileiro como uma instância cotidiana curricular avaliativa da e na escola.

Prática importada da realidade educacional francesa, a ideia do Conselho de Classe tem seu marco inicial no Brasil, no ano de 1958, quando foi realizada uma viagem de estudos, por um grupo de dez profissionais da educação, a Sèvre, na França. O intuito era estudar as propostas das “[...] classes experimentais que haviam sido introduzidas no ensino francês desde 1945” (ROCHA, 1982, p. 18). Viajaram três orientadoras educacionais e sete docentes, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O grupo de brasileiras destacou, dentre as inovações pedagógicas implantadas na França em seu sistema educacional, a atividade do Conselho de Classe, pois se tratava de uma atividade ainda desconhecida no Brasil e que se mostrava com um potencial pedagógico ainda inexplorado. Então, o grupo importou e implantou a ideia do Conselho de Classe no Brasil para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal no Rio de Janeiro (CAP) em 1959, nas *classes experimentais*⁶. Posteriormente, a experiência foi ampliada para todas as turmas do colégio. Essa ação subsidiou a implantação oficial dos Conselhos de Classe no sistema educacional brasileiro como uma das práticas administrativas e pedagógicas no interior escolar, a partir da década de 70, em decorrência da Lei n. 5.692/71 (ROCHA, 1982).

O Conselho de Classe surgiu na França, por volta de 1945, de acordo com Rocha (1982), no fervor das inovações no sistema educacional que marcaram o pós-Segunda Guerra Mundial, contexto de profunda reorganização da França e de toda a Europa. O imperativo era de aproximação do grupo docente, no intuito de promover um trabalho interdisciplinar nas *classes nouvelles*⁷ francesas, além de visar à observação sistemática e contínua dos (das) estudantes, propiciando um processo de ensino que atendesse à individualidade de cada um. O Conselho de Classe contribuiria para a seleção e distribuição dos (das) estudantes no novo

⁶ A criação das *classes experimentais* no Brasil se deu efetivamente com a aprovação dos Pareceres 31/58 e 77/58, expedidos pelo Ministério da Educação e Cultura. As classes experimentais teriam como objetivos “[...] ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares, bem como novos tipos de currículos. Seriam organizados em número reduzido de estabelecimentos, visando uma posterior expansão” (PIMENTA, 1988, p. 94).

⁷ As *classes nouvelles* equivalem às “classes experimentais” no Brasil.

sistema de ensino, de modo a orientá-los para o clássico ou técnico, ou seja, um ensino secundário técnico voltado para a formação de mão de obra ou um ensino secundário clássico, propedêutico para a educação superior (ROCHA, 1982; DALBEN, 2004).

Essa experiência francesa das *classes nouvelles* desembarca no Brasil, no Rio de Janeiro, em 1958, por intermédio das docentes que viveram tal experiência na França. Encontra respaldo na tendência de um novo ideal pedagógico que circulava no meio educacional brasileiro, fruto do Manifesto dos Educadores em 1932 e 1959, conhecidos, respectivamente, como **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** e **Mais uma vez Convocados: manifesto ao povo e ao govêrno**. Dessa maneira, essa experiência foi tomada como referência para as classes experimentais nas escolas brasileiras (ROCHA, 1982; DALBEN, 2004).

A institucionalização do Conselho de Classe no sistema de educação brasileiro aconteceu no contexto histórico nos anos de 1960 e 1970, em um momento marcado pelo autoritarismo. O Golpe Militar de 1964 estabeleceu profundas transformações nos processos democráticos da sociedade brasileira, rompendo, assim, com a concepção pedagógica estabelecida nos ideais proclamados nos “Manifestos”. E tais transformações sociais, políticas e econômicas desembocaram em transformações contextuais na educação, instalando-se a educação tecnicista, que atendia as necessidades advindas da crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro, como elucida Veiga (2004):

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (p. 40).

A implantação do Conselho de Classe na prática pedagógica das escolas brasileiras se deu durante o período do golpe militar. (DALBEN, 2004). Marcado por esse novo momento político e educacional, a escola sofreu um intenso movimento para uma adequação a esse novo formato político, econômico e social, pois da escola era exigida a preparação dos (das) estudantes para o mercado de trabalho durante o ensino secundário, como aponta o 1º artigo da Lei 5692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

O 1º artigo da Lei 5692/71 explicita que a educação era vista, nesse momento histórico, como um dos importantes recursos para o desenvolvimento do país. E as políticas visavam atender às necessidades econômicas exigidas pelo mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional, sobretudo no ensino secundário.

Nesse contexto histórico, a Lei 5.692/71 é ancorada em uma visão tecnicista da educação, que tinha por objetivo a “[...] transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade destes” (DALBEN, 1996, p. 28). Antes da promulgação da Lei, o Conselho de Classe não era uma instância como um colegiado formalmente instituído, sendo realizado apenas nas instituições escolares que entendiam sua importância pedagógica (*Id., ibid., passim*).

Ainda, segundo aponta a autora, a Lei não implantou de forma explícita o Conselho de Classe, mas tratou de um marco legal indicando, aos Conselhos de Educação, uma forma de organização do trabalho pedagógico dos seus sistemas de ensino por meio do disposto no Art. 2º, parágrafo único:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento a ser aprovada pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

Assim, os Conselhos de Educação construíram e emitiram pareceres e resoluções no intuito de promover a formalização e organização de uma instância colegiada de avaliação ao modo do Conselho de Classe. Contudo, foram os regimentos elaborados pelas próprias instituições escolares que orientaram o funcionamento do Conselho de Classe no interior das escolas (DALBEN, 1996).

As décadas que se seguiram, de 1980 e 1990, foram marcadas por intensas mudanças econômicas e políticas em âmbito nacional e internacional, como expõe Silva (2006b, p. 187):

Um marco decisivo de elaboração e definição de políticas públicas econômicas e sociais foi o *Consenso de Washington*, realizado em 1989 [...] com o objetivo de propor um *plano de ajuste estrutural, de estabilização e de reformas* – do Estado, Fiscal, da Educação, da Previdência Social – cuja finalidade era a reconfiguração do modelo de gestão das instituições públicas, em especial a gestão, o financiamento e o sistema de avaliação institucional [...] da Educação Básica.

Assim sendo, a partir desse marco, as transformações sociais, políticas e econômicas passaram a ditar as regras para o sistema educacional. Portanto, no bojo dessas mudanças no sistema educacional, a escola passou a ser cobrada a assumir uma nova postura, que exigiu a participação da comunidade escolar nos processos democráticos no âmbito da gestão, na construção e materialização do Projeto Político-Pedagógico, aliada ao desafio de formar cidadãos participativos e conscientes de seu papel social na comunidade (VEIGA, 1998).

Nessa conjuntura foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei n. 9.394, de 1996). Nela, o Art. 14 estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - A participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 11).

Com isso, restou à escola o desafio de concretizar os processos prescritos legalmente para uma efetiva participação da comunidade no interior da escola. Esta tem como função precípua da socialização, a transmissão e a construção dos saberes historicamente elaborados e acumulados pela humanidade, com vistas à formação de novos conhecimentos, novos saberes. Nesse processo que se dá por meio do currículo e da avaliação, essa organização não ocorre de maneira neutra e desinteressada (APLLE, 2006; SILVA, 2001).

Dessa forma, o Conselho de Classe passa a se constituir como tempo e espaço de organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, como instância potencialmente integradora da práxis pedagógica, dos saberes historicamente construídos e dos sujeitos escolares, podendo reverberar, assim, na construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico vivenciado na escola.

No Distrito Federal, a institucionalização legal do Conselho de Classe passou a ser regulamentada no ano de 1981 em âmbito oficial, com a aprovação, pelo CEDF⁸, do Regimento Escolar⁹ único para as escolas da rede oficial do Distrito Federal. Esse documento normativo trazia, para o espaço escolar, uma destinação para os problemas de aprendizagem,

⁸ Conselho de Educação do Distrito Federal.

⁹ Instrumento legal que regulamenta a organização didático-administrativa das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF.

bem como as deliberações relacionadas aos mesmos, como a avaliação dos sujeitos participantes desse colegiado que se restringiam a especialistas, técnicos de educação e eventualmente a estudantes, pais ou responsáveis (SANTOS, 2006b).

Ainda segundo a autora, esse Regimento Escolar, ao longo de sua promulgação desde 1981, sofreu alterações: a primeira datada no ano de 1990, seguida daquelas dos anos de 1994, 2000, 2001, 2004 e 2006. Tais alterações, especialmente relacionadas aos aspectos e funções da avaliação e da constituição dos sujeitos nesse colegiado, foram suscitadas pela inquietação provocada pelo fracasso escolar, com alto índice de reprovação e evasão na Educação Básica (SANTOS, 2006b).

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2009¹⁰ trata – no capítulo IV, seção V– do Conselho de Classe, normatizando o seguinte:

Art. 39 - O Conselho de Classe é um colegiado de professores, de um mesmo grupo de alunos, com o objetivo primordial de acompanhar e de avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem.

§1º Além dos professores, devem participar do Conselho de Classe o Diretor ou seu representante, o Orientador Educacional, o Supervisor Pedagógico ou o Coordenador Pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso.

§2º Podem compor o Conselho de Classe, como membros eventuais, representante da equipe especializada de apoio à aprendizagem, representante do atendimento educacional especializado/sala de recursos, pais ou responsáveis, e outras pessoas cuja participação se julgar necessária.

Art. 40 - O Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis.

Art. 41 - Compete ao Conselho de Classe:

I - acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos;

II - analisar o rendimento escolar dos alunos, a partir dos resultados da avaliação formativa, contínua e cumulativa do seu desempenho;

III - propor alternativas que visem o melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas;

IV - definir ações que visem a adequação dos métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas nas Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação;

¹⁰A versão desse documento teve vigência até o 1º bimestre de 2015 e que esta dissertação não levou em conta a versão de 2015 por esse estudo foi finalizado em dezembro de 2014.

V - sugerir procedimentos para resolução dos problemas evidenciados no processo de aprendizagem dos alunos que apresentem dificuldades;

VI - discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar e de recursos interpostos;

VII - deliberar sobre os casos de aprovação e reprovação de estudos.

VIII - analisar, discutir e refletir sobre a Proposta Pedagógica da instituição educacional, de modo a promover mudanças no espaço escolar voltadas para a avaliação de todos os processos e procedimentos adotados para o alcance da melhoria da educação.

§1º As deliberações, emanadas do Conselho de Classe devem estar de acordo com este Regimento Escolar e demais dispositivos legais.

§2º O Conselho de Classe deve reunir-se, ordinariamente, uma vez por bimestre e ao final do semestre e do ano letivo, ou, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor da instituição educacional.

Art. 42 - O Conselho de Classe, presidido pelo Diretor ou seu representante, é secretariado por um de seus membros, indicado por seus pares, que lavrará competente ata em livro próprio.

Parágrafo único. A decisão de promoção do aluno pelo Conselho de Classe, discordante do parecer do professor regente de determinado componente curricular, deve ser registrada em ata e no diário de classe, nas informações complementares, preservando-se nesse documento o registro anteriormente efetuado pelo professor.

O Art. 39 do referido documento aponta como objetivo primordial, no Conselho de Classe, o acompanhamento e a avaliação do processo de educação, de ensino e de aprendizagem. Tal prática requer dos sujeitos que participam desse colegiado, que conheçam o par pedagógico *currículo-avaliação*, que é desenvolvido na e pela escola. Isso porque a ausência dos pressupostos epistemológicos e procedimentais desse par que organiza o trabalho pedagógico na escola traz disfunções nesse colegiado. Para isso, cabe aos sujeitos escolares se debruçarem sobre o currículo prescrito da rede de ensino, juntamente com seus pares, para estudarem as concepções que esse documento carrega sobre o próprio conhecimento lá prescrito e sobre a concepção de avaliação, confrontando o prescrito e o praticado, com vistas aos processos de aprendizagem de todos os sujeitos escolares.

Tais procedimentos propiciam a essa práxis pedagógica uma avaliação do currículo desenvolvido pelos sujeitos escolares e pode revelar para esses sujeitos onde estão as fragilidades e as potencialidades da materialização desse currículo. Pode também reverberar em intervenções para a superação dessas fragilidades e ampliação dessas potencialidades com o foco para as aprendizagens de todos os sujeitos, sobretudo dos (das) estudantes, de todos os estudantes.

Nos §1º e 2º do Art. 39 e Art. 40, delinea-se a constituição dos sujeitos do Conselho de Classe. Nessa composição, esses sujeitos podem contribuir para avaliação do currículo materializado na e pela escola, apoiados em duas questões que podem produzir reflexões acerca do trabalho ali desenvolvido: que escola temos constituído com nossas práticas? Que escola queremos constituir? A busca de respostas para essas questões poderá suscitar outras, trazendo, dessa maneira, reflexões qualitativas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

2.2 NA TRILHA DO CURRÍCULO

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

(SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Para localizar o lugar da avaliação na materialização do currículo no Conselho de Classe, faz-se necessário, primeiramente, situar o currículo em seu processo histórico, sua natureza e origem dos significados que hoje o termo assume.

Desde sua raiz etimológica, o termo *currículo* já carrega em si sua representação e expressão. O vocábulo deriva do latim *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* (caminho) e *currere* (correr, percorrer, jornada, trajetória) (SACRISTÁN, 2013).

Em seu processo histórico, a expressão *currículo* designava, na Roma Antiga, o caminho das honras, o percurso sequencial das magistraturas exercidas por seus políticos. Já na “Idade Média, o termo *currículo* compunha uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas, sendo a Gramática, Retórica e Dialética)” e o “[...] *cuadrivium* (quatro vias, sendo a Astronomia, Geometria, Aritmética e Música)”. Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento (*Id., ibid.*, p. 17).

Inicialmente, o conceito de *currículo* concebe a expressão e a proposta da organização dos segmentos de forma fragmentada dos conteúdos que o compõem. É “uma

espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual eles ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada” (*Id., ibid.*).

Desse modo, ainda segundo o autor, o currículo cumpre uma dupla função, assumindo a função organizadora e unificadora do processo de ensinar e do aprender e por outro lado, levanta as fronteiras que delimitam seus componentes ou disciplinas que o constituem (*Id., ibid.*).

Apresenta-se, nesta aproximação conceitual sobre o currículo, o conceito defendido por Veiga (2004) ao defini-lo como:

uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 2004, p. 26).

Borges (2008, p. 10) define o currículo como um “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas”.

Saviani (1996, p. 66) define o currículo como “[...] sendo um conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a um determinado fim”.

A partir de Sacristán (2013), Veiga (2004), Borges (2008) e Saviani (1996), é possível perceber que o conceito de *currículo* se apresenta de forma multifacetada. Esses autores compreendem que ele vai se modificando historicamente, com o objetivo de atender as realidades sociais distintas, no tempo e espaço específicos. Em consequência disso, necessita ser entendido no contexto social em que está inserido.

Assim, a utilização que se faz do conceito de *currículo*, desde os primórdios, está relacionada com a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam. O currículo assumiu o papel de ordenar os conteúdos a ensinar, um poder regulador que igualmente regulou outros conceitos, como o de classe (ou turma). Desse modo, veio dando lugar para uma organização da prática sustentada em especializações, classificações e subdivisões nas instituições escolares, conforme aponta Hamilton (1993, *apud* SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Outras concepções orientam para a ideia do currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas; um conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados; e, ainda, o próprio processo de avaliação, uma vez que os exames nacionais têm influenciado o processo de elaboração do currículo (SILVA, 2001; FREITAS, 2013).

Essas diferentes visões, assim como os diferentes destaques que nelas se encontram, refletem, em certa medida, o que se considera educação e o (a) cidadão (ã) que se quer formar com essa educação (SILVA, 2001; APPLE, 2006).

Sendo assim, a necessidade de articulação dos diferentes elementos ressaltados em cada uma das concepções apresentadas – e, ao mesmo tempo, considerando o conhecimento como a matéria-prima do currículo – guia para o entendimento do currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos (às) estudantes na e pela escola. Tais experiências se desdobram em torno do conhecimento (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2001).

Nessa concepção, fica evidenciado um foco significativo no conhecimento escolar e uma valorização do processo em que o conhecimento é ensinado e organizado pela instituição escolar, espaço educativo por excelência. Apesar disso, outros espaços contribuem para a educação do (a) estudante, beneficiando-lhe a aquisição e construção de saberes e valores e, ainda, colaborando efetivamente para a constituição de sua identidade.

Dessa forma, torna-se indispensável preservar e defender a escola como um espaço de construção, de reflexão, de produção, de buscas, de crítica, de investigação, de diálogo. Trata-se de um espaço que contribui para a formação de sujeitos criativos para solução de problemas e dilemas da vida cotidiana, questionadores de sua realidade social. Espera-se que possam intervir em sua comunidade de maneira crítica, coletiva e solidária, rejeitando, assim, os valores exaltados no mundo contemporâneo, como individualismo, competitividade e consumismo (SILVA, 2001; GIROUX, 1995).

Cotidianamente, quando pensamos e discutimos currículo, imediatamente somos conduzidos a pensar no conhecimento sem refletirmos que esse conhecimento que constitui o currículo está intimamente imbricado em uma relação de poder. Essa relação se dá na medida em que se privilegia um conhecimento em detrimento de outro (APPLE, 2006).

Nesse sentido, a relação de poder que há em torno do currículo é descrita, estudada e analisada no campo curricular por três perspectivas, por três teorias – *tradicional*, *crítica* e *pós-crítica* –, que essencialmente nos revelaram o que é o currículo. Essas teorias diferem, inclusive pela ênfase que dão para as discussões “[...] sobre a natureza da

aprendizagem, sobre a aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 2001, p. 14).

Dessa forma, “[...] a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2001, p. 14). Assim sendo, as teorias do currículo e os conceitos que elas empregam revelam a concepção teórica da educação.

O que marca precisamente as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas é a questão do poder. Segundo Silva (2001, p. 16), as teorias do currículo estão “[...] ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter a hegemonia”. As teorias do Currículo definem-se por meio dos conceitos que utilizam para moldar, perceber e desvelar a realidade.

2.2.1 Teorias do currículo

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

(SILVA, 2001, p. 15)

Segundo Silva (2001), o currículo apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa no início da primeira metade do século XX, nos Estados Unidos. Tinha relação com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização em um processo de crescente industrialização e urbanização, o que impulsionava, dessa forma, a racionalização, a construção, o desenvolvimento e a testagem de currículos. E, de acordo com o mesmo autor (2001, p. 12), “[...] o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”. Pensava-se a educação a partir da perspectiva taylorista de Bobbitt (*The Curriculum*, 1918); e o currículo era uma especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis.

Essa teoria curricular, conhecida como *teorias tradicionais do currículo*, resume um quadro categórico de conceitos como: *ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo*. Nessa perspectiva, os (as) estudantes e a instituição escolar eram considerados elementos de um modelo fabril, onde

“[...] o currículo foi visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2001, p. 12). Desse modo, a teoria tradicional não se ocupava em fazer qualquer questionamento relativo aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento, ou, em linhas gerais, à forma social dominante. Restringia-se à atividade técnica de como fazer o currículo, com teorias de aceitação, ajuste e adaptação (SILVA, 2001).

Entrando nos anos de 1960, emerge a crítica aos modelos tradicionalistas de educação e de currículos, que surge em meio às revoluções dos movimentos sociais, como o feminismo, a luta pela liberação sexual e as lutas contra processos ditatoriais nacionais no período da ditadura militar no Brasil. Essas teorias realizam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais e estão ancoradas em grandes categorias, como: *ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência* (SILVA, 2001).

As teorias críticas se ocupam em questionar a realidade, buscam a transformação radical das injustiças e desigualdades. Para as teorias críticas, a relevância não é desenvolver as técnicas de como fazer o currículo, pois está ancorada em conceitos que permitem compreender o que o currículo faz, mas estão preocupadas com as conexões entre saber, poder e identidade. Desse modo, as teorias críticas de currículo “[...] deslocam os conceitos antes simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder” (SILVA, 2001, p. 17).

As teorias pós-críticas se deslocam do conceito de *ideologia* e se ancoram no conceito de *discurso*, olhando com desconfiança para conceitos como *alienação, emancipação, libertação e autonomia* e se ancoram em categorias como “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2001, p. 17).

Portanto, nas teorias do currículo reside o conhecimento para formação do ser humano e acaba por nos impelir algumas questões como: qual o ser humano se quer formar e com que meios? Que sociedade se quer formar? O que a escola pode e deve fazer, considerando o meio em que está inserida? (APPLE, 2006; SAVIANI, 1996).

Assim, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o currículo tem sido objeto de diversos estudos, sobretudo da relação do currículo e o trabalho pedagógico dos docentes materializado nas práticas curriculares no interior da escola.

Desse modo, na arquitetura desta pesquisa, busca-se desvelar, na situação real do Conselho de Classe, o lugar do currículo nesse colegiado, uma vez que se o “[...] currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado” (SACRISTÁN, 2000, p. 200).

Esta pesquisa, que se ancora nas teorias críticas do currículo, baseia-se no conceito curricular cunhado por Sacristán (2000) ao considerar que o

currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso exige ser analisado não como objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la (p. 102).

O autor, em sua obra, elucida um modelo explicativo para ilustrar os níveis ou fases que se inter-relacionam de forma recíproca e circulares na objetivação do significado curricular. Faz-se pertinente distinguir essas fases ou níveis para, em seguida, ampliar o debate em torno do currículo como um campo a ser desvelado na prática do Conselho de Classe. As fases ou níveis explicitados são, conforme Sacristán (2000, p. 104-106):

- a) O **currículo prescrito**: trata-se de ponto de partida que age como referência na ordenação e orientação dos sistemas e/ou redes de ensino.
- b) O **currículo apresentado aos professores**: trata-se de uma interpretação inicial do currículo prescrito direcionado aos educadores.
- c) O **currículo modelado pelos professores**: momento em que o (a) docente se torna um tradutor (a) do currículo, por meio de sua cultura profissional, que se materializará em ações e atitudes de sua prática, atuando de forma individual ou como em grupo, organizando o trabalho pedagógico.
- d) O **currículo em ação**: é a prática real do currículo, são as tarefas acadêmicas e sua materialização real, guiadas pelos esquemas teóricos e práticos do (a) docente.
- e) O **currículo realizado**: são apreciações dos resultados realizados a partir da prática, geralmente com caráter resolutivo a respeito das aprendizagens dos (das) estudantes.
- f) O **currículo avaliado**: nível que deve permear todo o processo de ordenação, realização e materialização do currículo. Pressões exteriores levam a ressaltar, na avaliação, aspectos do currículo talvez coerentes, talvez

incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio docente.

Após essa aproximação do currículo e suas dimensões nos níveis *prescrito*, *modelado*, *realizado* e *avaliado*, serão debatidos e refletidos, nesta investigação, os sujeitos e o espaço que avaliam esse currículo. A intenção é tornar visível como o currículo nesses níveis é revelado na prática do Conselho de Classe da Educação Básica das Séries Iniciais do Distrito Federal. Isso porque uma vez que “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos”, “[...] o currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2003, p. 27).

1.1.1 O currículo integrado

Este deve servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.

(SANTOMÉ, 1998, p. 186)

O desenvolvimento de um currículo integrado está intrinsecamente envolvido nas concepções de homem, em seu sentido ontológico, como um sujeito histórico-social, capaz de transformar-se e contribuir para a transformação da sociedade, que marca sua existência histórica, social, política e cultural (SAVIANI, 2003).

Desta maneira, para uma Educação Integral dos sujeitos, há necessidade de a escola romper com a lógica da “educação bancária” (FREIRE, 1983, p. 79), na qual

quanto mais os educandos forem exercitados no arquivo dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica da qual resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos do mesmo.

Há necessidade de superar os processos de uma reorganização do trabalho pedagógico pautados nessa “educação bancária” tão bem definida por Paulo Freire, na fragmentação do currículo (organizado pela disposição de disciplinas), e compreendê-lo como uma construção sócio-histórica, realizada por seus sujeitos, de uma determinada época

histórica. Assim, os conhecimentos elaborados pela humanidade estão inseridos em contexto histórico, e não podem ser negligenciados ou fragmentados em disciplinas escolares, de forma estanque e descontextualizada nos processos pedagógicos (BERNSTEIN, 1996).

Segundo Santomé (1998), a designação *currículo integrado* tem sido uma maneira de compreender de forma global o conhecimento, promovendo, assim, uma interdisciplinaridade nos processos pedagógicos que ocorrem nas escolas, entre os conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história.

Na concepção de integração do currículo, encontrada em Bernstein (1996), sobre os processos de fragmentação dos conhecimentos, ele trabalha os conceitos de *classificação* e *enquadramento* desses conhecimentos. A *classificação* está relacionada à manutenção das fronteiras que há entre os conteúdos, enquanto o *enquadramento* se refere à força que essa fronteira assume nos processos pedagógicos, ditando o que pode e o que não pode ser transmitido nesse processo pedagógico. Na organização dos conhecimentos envolvidos nos processos pedagógicos, há uma forte classificação, o que o autor denomina de *currículo coleção*. Dessa maneira, procurando a redução no nível de classificação desses conhecimentos, busca-se um currículo denominado *currículo integrado*, ou *código integrado*, expressão utilizada pelo autor.

De acordo com Bernstein (1996), a integração dispõe as disciplinas em uma perspectiva de relação, abrandando os enquadramentos e as classificações do conhecimento escolar. Ela pode propiciar aos (às) docentes e estudantes, nos processos pedagógicos, uma integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos (das) estudantes, superando, dessa forma, os conhecimentos fragmentados e hierarquizados.

A defesa de um currículo integrador também é ratificada por Borges (2010) ao afirmar que:

a integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para se “desarmarem”, para romperem com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados, e privatizados, “feudalizados”. Ela também exigirá, por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais, uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas (BORGES, 2010, p. 59).

Nesse mesmo sentido, é a abordagem realizada por Santomé (1998) na defesa de uma proposta curricular que tem por objetivo as transformações sociais realizadas pelas ações críticas e solidárias na interação de seus sujeitos:

um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possa contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 1998, p. 130).

De tal forma, a organização do trabalho pedagógico, balizada por um currículo integrado, poderá contribuir para a construção de uma educação mais igualitária, permitindo formar sujeitos capazes de intervir, de forma crítica, em seu contexto social.

1.2 AVALIAÇÃO CURRICULAR

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

(SACRISTÁN, 2000, p. 101)

A assertiva de Sacristán (2000) chama a atenção para elementos processuais na construção do currículo, como sua *prescrição*, *implantação*, *concretização* e sua própria *avaliação*. Esta, por sua vez, ainda segundo o autor, “[...] atua como uma *pressão modeladora da prática do curricular*” (2000, p. 311).

Na escola, a todo momento, materializa-se o currículo e realiza-se a avaliação. É um lugar “[...] no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas” (ENGUIITA, 1989), em tempos e espaços diversos, sejam eles na sala de aula, no pátio e corredores, na sala dos (das) docentes e demais ambientes da escola. Assim, “a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 17).

Freitas (2009) deixa claro que os processos avaliativos percorrem não somente o currículo desenvolvido no interior da sala de aula, mas todo o trabalho realizado pela escola

em todos os espaços. Do mesmo modo, Enguita (1989, p. 203) considera a avaliação como “[...] um mecanismo de onipresença no cotidiano escolar”.

Cabe acrescentar que não somente a avaliação, mas também o currículo, assume a onipresença nos espaços escolares. Compreende-se que esse par pedagógico – currículo e avaliação – é mecanismo de onipotência, pois está presente na escola como mecanismo de poder, de forma interessada e nada ingênua (HADJI, 2011, 2006; SILVA, 2001).

Durante muito tempo, esse mecanismo de onipotência e onipresença – a avaliação – no âmbito da escola assumiu um papel unidirecional, ou seja, o foco na avaliação dos (das) estudantes. Outros elementos do sistema educacional, como o currículo, não apareciam no cenário da avaliação até a década de 1930, pois “[...] quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de questões curriculares” (MOREIRA, 2000, p. 85).

Assim, as décadas de 1920 e 1930 marcam profundas mudanças no cenário da educação brasileira. Situam-se nelas as origens do pensamento curricular brasileiro, e em especial em 1930, momento em que

diversas reformas foram organizadas nos estados pelos pioneiros. Essas reformas tentaram implementar em nosso país o ideário escolanovista, ao que associa à tendência progressivista e, em certa medida, a um interesse em compreensão (MOREIRA, 2000, p. 120).

De tal modo, a partir dessa década, iniciaram-se os primeiros estudos para avaliar as fragilidades e os êxitos dos programas curriculares, como aponta Rodríguez:

A emergência desse novo âmbito de avaliação de programas, no qual se enquadra a avaliação curricular, vai se constituir com o passar do tempo em um frutífero campo de estudo e de atividade profissional, que por um lado, facilitará o surgimento de outras tipologias e âmbitos que foram aparecendo na metade do século XX, como a avaliação institucional de docentes ou dos próprios sistemas educacionais e que, por outro lado, será uma referência inevitável para continuar avançando no desenvolvimento da teoria da prática da avaliação educacional (2013, p. 522).

Dessa maneira, a avaliação do currículo passou a fazer parte do cenário do sistema educacional no âmbito das diretrizes das políticas educativas, assim como a avaliação de programas, o papel das escolas, as ações dos sujeitos escolares e os próprios currículos dos sistemas educacionais. Isso se deu tanto no que diz respeito “[...] aos projetos de avaliação curricular quanto nos de inovação educacional” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 522).

A avaliação curricular, desde seus primeiros estudos, assumiu uma inegável presença no campo da educação. De tal forma, o controle dos currículos escolares não ficou restrito a instituições escolares e aos docentes, pois, com o passar do tempo, a avaliação curricular tem “[...] adquirido uma crescente importância no surgimento dos sistemas educacionais, até chegar a assumir um protagonismo central, por parte das administrações públicas” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 534).

Nesse protagonismo de avaliação curricular nacional, diferentes avaliações externas são realizadas no sistema educacional, centradas na avaliação dos produtos ou resultados (RODRÍGUEZ, 2013, p. 529), ou seja, nos resultados oriundos dessas avaliações realizadas pelos estudantes em determinadas matérias ou áreas do currículo educacional, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. No entanto,

o foco quase exclusivo nos produtos e resultados faz com que se deixem à margem os processos, o que realmente ocorre no interior das instituições e que se deixe de questionar as influências dos demais elementos que intervêm no desenvolvimento curricular, tais como os conteúdos, os meios, os recursos e materiais didáticos, as metodologias docentes envolvidas no processo ensino e aprendizagem (p. 532).

Com efeito, lançando o olhar para o Conselho de Classe – instância também avaliativa do currículo presente no cotidiano escolar e que guarda em si a confluência da pressão modeladora do currículo – e a avaliação, em seus três níveis, compreende-se que

há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem protagonismo central, mas também há a necessária avaliação institucional como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo de profissionais [...] E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas que rede escolar, na qual a responsabilidade é do poder público. Esses três níveis não são isolados e necessitam estar em regime permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 18).

O Conselho de Classe, desta forma, carrega em si a possibilidade de articulação desses três níveis da avaliação, ou seja, das aprendizagens, da escola, e de larga escala (LIMA, 2012), delineando, configurando e avaliando o currículo prescrito, modelado e praticado no interior da escola. Para isso, fazem-se necessárias ações coletivas de todos os sujeitos escolares nessa organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de intervir para o avanço das aprendizagens desses sujeitos.

Dessa maneira, uma questão necessária para conhecer e apreender sobre a avaliação em sua complexidade, e como proceder com ela, é saber qual é o conhecimento que deve ser ensinado, qual conhecimento vale a pena aprender. Essas questões abrem o

entendimento do que pode ser avaliado e o que deve ser avaliado, orientando, assim, o entendimento das funções da avaliação e suas finalidades (ÁLVARES MENDÉZ, 2002; 2013).

Essas questões, segundo Alvarez Mendéz (2013, p. 300),

chamam a atenção sobre o valor da avaliação por si mesma na sua função formativa e abrem o caminho para o entendimento de que a avaliação não é um fim por si mesmo, e sim um elemento que deve permanecer integrado ao currículo, que deve agir a serviço de quem aprende e de quem ensina, e a serviço da ação didática, porque ela mesma é um recurso valioso de aprendizagem que garante a aprendizagem.

O entendimento da avaliação, neste estudo, consolidou-se na perspectiva formativa, com vistas à reflexão sobre práticas que avaliam as aprendizagens rumo a uma avaliação para as aprendizagens. Isso engloba todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, seja estudantes, docentes, equipe técnico-pedagógica, pais/responsáveis, enfim toda a comunidade escolar.

Compreende-se que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2011, p. 20). E a “[...] avaliação formativa é um processo planejado” (VILLAS BOAS, 2011, p. 34), cabendo aos sujeitos escolares entendê-la; e aos docentes, nessa perspectiva formativa, compete a busca de uma avaliação para as aprendizagens de todos os (as) estudantes.

Para tanto, é essencial lançar mão de uma diversidade de instrumentos, a fim de coletar as informações necessárias para o avanço dessas aprendizagens, com foco ampliado para o desenvolvimento da autoavaliação e da autonomia desses (dessas) estudantes. O objetivo é que eles (as) desenvolvam sua capacidade de identificar e entender seus processos de aprendizagem, suas lacunas e potencialidades, sem perder o foco para os avanços dessas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2011).

Mesmo que a avaliação seja pautada em exames de larga escala (das aprendizagens dos (das) estudantes ou da instituição escolar) ou que desempenhe outras funções (por exemplo, a função classificatória ou somativa), sua função primordial

é promover e assegurar a aprendizagem dos aluno, partindo da premissa de que a avaliação deve apoiar, em primeiro lugar, as necessidades de quem aprende. Este é o sentido profundo e pedagógico de sua razão de ser, em sua função formativa. Ao trabalhar nessa direção e com esse propósito, ela trabalha a serviço de quem ensina (MÉNDEZ, 2013, p. 306).

Esse panorama de avaliação curricular em uma perspectiva formativa nos três níveis da avaliação aponta uma série de desafios. Entre eles, é necessário que as avaliações externas ou de larga escala sejam analisadas pela escola para além de medidas dos conhecimentos dos (das) estudantes. É fundamental que as avaliações sejam analisadas por meio de uma proposta de autoavaliação da escola na qual todos os sujeitos escolares indaguem sobre suas práticas, reflitam sobre seus processos cotidianos, contribuam para a melhoria do currículo materializado na escola, contribuam para a qualidade da educação. Como enfatiza Méndez, (2002, p, 114), “[...] quanto mais informação relevante e dada com intenção formativa é oferecida a quem aprende, mais poderá aumentar a compreensão da situação de aprendizagem por parte de quem decide aprender”.

De tal forma, a prática do Conselho de Classe carrega esse tempo e espaço para que os sujeitos escolares articulem os três níveis da avaliação. Consequentemente, ela exige de tais sujeitos a reflexão sobre os processos de desenvolvimento do currículo. Exige da escola atitudes que promovam intervenções em suas ações cotidianas, em seus rituais, por meio de sua avaliação curricular, entendendo que

numa avaliação curricular, a escola avalia-se como instituição e, portanto, ao nível das instalações e recursos, da organização e administração, dos regulamentos, dos planos de formação, do ambiente escolar, da participação dos alunos e encarregados de educação e das relações da escola com a comunidade e território educativo (PACHECO, 1996, p. 133).

Esse movimento realizado no Conselho de Classe propicia à escola a autoavaliação, uma reorganização do seu trabalho pedagógico, na medida em que os sujeitos desse trabalho pedagógico, e principalmente os (as) docentes, compartilham seus problemas, suas fragilidades, suas inquietudes, suas potencialidades e experiências inovadoras que estão sendo realizadas no interior da escola. A realização dessas ações, de forma refletida, propicia um comprometimento da instituição escolar e de seus sujeitos com o desenvolvimento da avaliação e melhoria de seu currículo, pois a

melhoria do currículo e da qualidade do ensino exige o comprometimento dos atores da educação em geral e dos professores em particular. É provável que a avaliação do currículo por meio da medição das aprendizagens dos alunos, como de uma maneira regular vem fazendo as administrações da educação, ofereça uma imagem panorâmica do sistema educacional em relação a seus conhecimentos em determinadas matérias ou áreas curriculares” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 531).

Disto, reitera-se que o objetivo deste estudo foi desvelar e entender o currículo avaliado pelo Conselho de Classe na escola. Esse objetivo foi aprofundado com o

desenvolvimento da pesquisa em campo, a partir dos dados analisados e interpretados, que emergiram nesse campo.

Parte-se da premissa de que “[...] nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação” (OLIVEIRA; PACHECO, 2008, p. 119). Acrescente-se a isso não somente o que se desenvolve nas salas de aula, mas as demais práticas pedagógicas ocorridas no interior da escola, uma vez que “[...] a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico” (*Id., ibid.*, p. 119).

A concretização de um currículo caminha hermeticamente com a avaliação, pois a “a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, com a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades” (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

3 NA TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria.

(GAMBOA, 2007, p. 99).

Os parágrafos seguintes apresentam a trilha metodológica da pesquisa, explicitando as justificativas pela escolha do método, os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para estudar, levantar, analisar e interpretar os dados da pesquisa de campo.

Para tanto, este estudo está ancorado no seguinte pressuposto de pesquisa: a frágil avaliação do currículo realizado na e pela escola, no âmbito do Conselho de Classe, tem marcado de maneira negativa esse colegiado, desviando-o das discussões capazes de promover o avanço das aprendizagens dos sujeitos escolares e, sobretudo, dos (das) estudantes.

Assim, esta pesquisa, predominantemente qualitativa, partiu do seguinte problema: como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal?

O problema em questão teve como objetivo geral desvelar como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal.

Tomando como referência o problema de pesquisa e assumindo uma função orientadora, explicito as questões específicas que nortearam este estudo:

Quais são as orientações prescritas no Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal, 2014a, nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016 (2014b) e no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009) para a realização do Conselho de Classe nas instituições escolares?

Qual o lugar que a avaliação do currículo materializado na escola tem assumido na prática do Conselho de Classe?

Quais as percepções dos sujeitos que participam do Conselho de Classe sobre a avaliação do currículo praticado pela escola nesse colegiado?

Desse modo, exponho, nos Quadros 2 e 3, o problema de pesquisa, objetivos geral e específicos e questões específicas que dele decorrem.

Quadro 2 – Síntese da relação entre o problema principal e o objetivo geral da pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL
Como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal?	Desvelar como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Quadro 3 – Síntese da relação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Quais são as orientações prescritas no Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal, 2014a, nas Diretrizes de Avaliação (2014) e no Regimento Escolar (2009) para a realização do Conselho de Classe nas instituições escolares?	Analisar no currículo prescrito da SEEDF nas Diretrizes de Avaliação e no Regimento Escolar), as orientações para a realização do Conselho de Classe nas instituições escolares.
Qual o lugar que a avaliação do currículo materializado na escola tem assumido na prática do Conselho de Classe?	Analisar o lugar que a avaliação do currículo materializado na escola tem assumido na prática do Conselho de Classe.
Quais as percepções dos sujeitos que participam do Conselho de Classe sobre a avaliação do currículo praticado pela escola nesse colegiado?	Analisar as percepções dos sujeitos que participam do Conselho de Classe sobre a avaliação do currículo praticado pela escola nesse colegiado.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Dessa maneira, este estudo tomou a avaliação e o currículo praticado na escola no tempo e espaço do Conselho de Classe sob a ótica de documentos, como o Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal, (DISTRITO

FEDERAL2014a), as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016 (DISTRITO FEDERAL, 2014b), o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL,2009), bem como a percepção dos sujeitos que participam desse colegiado, como ponto de partida e como ponto de chegada desta reflexão.

O ponto de partida reside nos documentos e na percepção dos sujeitos, na medida em que esses se tornaram fontes primeiras e basilares para a construção deste estudo. Nesse mesmo movimento, os resultados dos estudos tomam documentos e sujeitos como ponto de chegada, na medida em que este trabalho retorna para essas fontes primeiras e basilares, no intuito de despertar a comunidade escolar para os processos que ocorrem no interior dessa instituição, com o objetivo de uma reformulação do real sentido deste colegiado. Esse colegiado é tomado como uma instância possível de avaliação do currículo, com vistas ao avanço das reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

A metodologia desta pesquisa no campo educacional apoiou-se predominantemente em uma abordagem qualitativa. Isso porque tal abordagem ofereceu, em seus pressupostos, elementos fundamentais que viabilizaram o estudo dos fenômenos humanos em seu ambiente natural, possibilitando estudar e interpretar o objeto processualmente (BOGDAN; BIKLEN, 2006; TRIVIÑOS, 2012).

A pesquisa se sustentou nos pressupostos e instrumentos metodológicos que coadunam com essa perspectiva qualitativa, como: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa em campo por meio da observação participante, questionário, e entrevista semiestruturada em uma escola de Anos Iniciais da rede pública de ensino oficial do Distrito Federal.

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social.

(CRESWELL, 2010, p. 26)

A abordagem qualitativa ocupa seu lugar nesta pesquisa por possibilitar a investigação dos fenômenos que envolvem os seres humanos em suas relações sociais, em seu ambiente natural. Essa abordagem toma o ambiente natural onde ocorrem os fenômenos com os sujeitos como sua fonte basilar de dados, em uma relação direta do (da) pesquisador (a) com o ambiente e o fenômeno de pesquisa, por meio do estudo em campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa maneira, o fenômeno estudado pode ser mais bem compreendido em seu ambiente, em seu contexto, buscando entender e compreender a perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno. De tal forma, o (a) pesquisador (a) “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21).

Reside nesse conjunto de fenômenos humanos parte da realidade social, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2011).

Portanto, este estudo, preocupado com os aspectos da realidade em seu contexto social, histórico e cultural apoia-se na abordagem predominantemente qualitativa. Esse enfoque, ao carregar em suas características ações de descrever, compreender e explicar os aspectos da realidade na dinâmica das relações sociais, propicia ao (a) pesquisador (a) ouvir e desvelar as vozes silenciadas nas conjunturas sociais (ANDRÉ; GATTI, 2010).

Desse modo, o (a) pesquisador (a) adentra o contexto, no ambiente natural, nas atividades cotidianas, com o objetivo de desvelar, aprender e compreender sobre o objeto a ser estudado, e trabalha nesse ambiente utilizando esse espaço, esse campo, para levantar os dados e informações que possam contribuir para a construção da pesquisa.

Em relação ao trabalho de campo em uma perspectiva qualitativa, Minayo (2011) explica que

o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (2011, p. 61).

Para a consolidação do trabalho em campo, cabe ao (à) pesquisador (a) buscar uma interação pautada no respeito e na ética com seus interlocutores, como também, lançar mão de instrumentos para o levantamento de dados que coadunem com a pesquisa em uma perspectiva qualitativa. Assim, instrumentos como a pesquisa documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada podem propiciar ao (a) pesquisador (a) produzir conhecimento a partir de suas próprias inquietações e nas interações com os sujeitos que estão em ação em seus processos rotineiros, em seus rituais e em seus conflitos.

3.2 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

O conhecimento é o resultado da relação entre o sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido

(GAMBOA, 2007, p. 41).

Segundo Gamboa (2007, p. 41), “[...] nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade”.

Nesse sentido, para se compreender o campo de pesquisa, ou seja, a instituição de educação pública pesquisada, faz-se necessário conhecer a organização técnico-administrativa que se vincula a essa escola.

A pesquisa de campo ocorreu em uma Escola Classe¹¹ na zona urbana da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A rede pública de ensino do DF é organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que se constitui de uma estrutura fundada em oito unidades

¹¹ Escola Classe é o nome designado às escolas no DF que atendem estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

orgânicas, ligadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretaria-Adjunta.

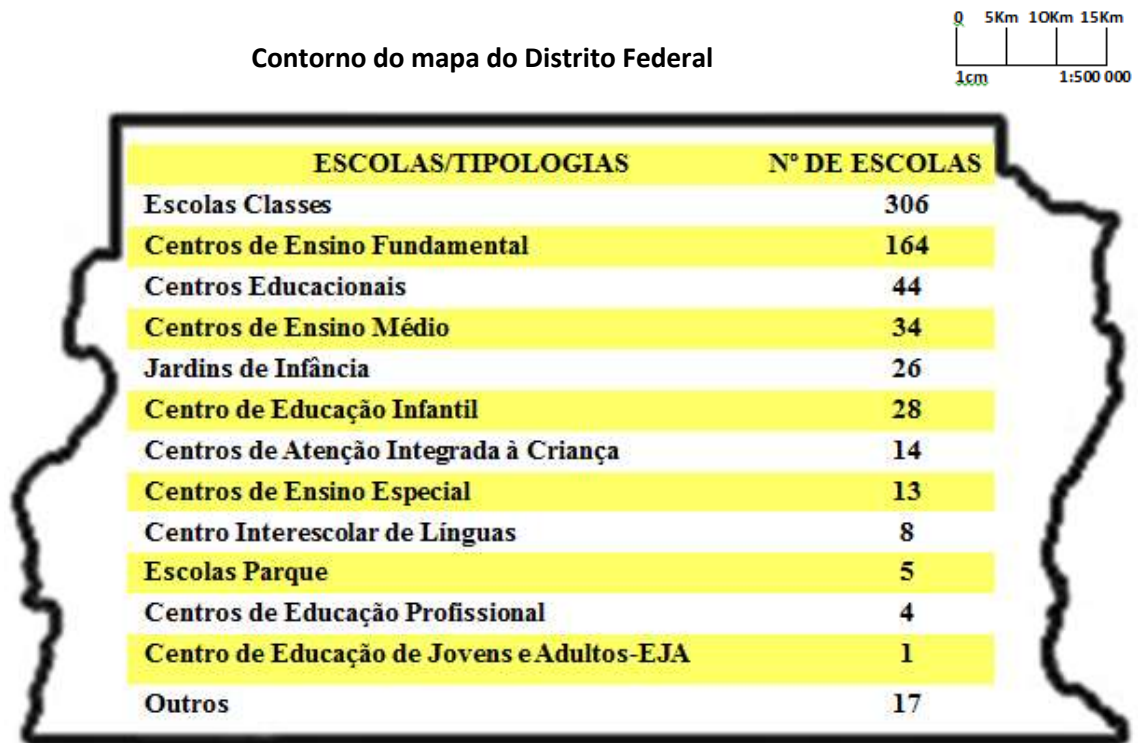
Essas oito unidades compõem-se de coordenações, gerências e núcleos estruturados da seguinte forma, segundo o Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, da SEEDF (2012):

- Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV);
- Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional (SIAE);
- Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB);
- Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC);
- Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação (SUGEPE);
- Subsecretaria de Logística (SULOG);
- Subsecretaria de Administração Geral (SUAG); e
- Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Essa estrutura organizacional trabalha em função de atender, segundo a SEEDF, 471.724 estudantes matriculados em 2013, e inseridos em 664 escolas, distribuídas por catorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas nas cidades do DF. Em articulação com o nível central, as CRE realizam as ações que buscam concretizar as políticas para a educação no Distrito Federal.

A SEEDF atende estudantes desde o Centro de Educação Infantil ao Centro de Ensino Médio, atingindo várias etapas e modalidades. Do total das 664 escolas públicas no Distrito Federal, essas diversas etapas e modalidades estão contempladas em diferentes números de escolas, como explicita o quadro a seguir.

Quadro 4 – Relação da tipologia e quantidade de escolas públicas no Distrito Federal



Fonte: Elaboração própria a partir dos acervos disponíveis pela SEEDF – Censo 2013 e da base cartográfica do IBGE.

O quadro demonstrativo da quantidade e tipologias das escolas oficiais públicas no DF apresenta um panorama quantitativo de escolas. Em uma análise qualitativa, é revelada uma discrepância no percurso escolar dos (das) estudantes, posto que não se deixa de observar a redução espantosa da quantidade de Escolas Classes em relação a Centros de Ensino Fundamental, seguindo como em um efeito “cascata”.

Dados do censo escolar da SEEDF de 2013 revelam que dos 155.487 estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 7,56% foram reprovados, ou seja, 11.763 estudantes não avançaram em seu percurso escolar naquele ano, e 965 estudantes abandonaram a escola. Esses percentuais revelam uma face perversa e frágil da escola pública, qual seja a escola seriada ou organizada em ciclos, como explicita a Tabela 1:

Tabela 1 – Movimentação dos (das) estudantes nos Anos Iniciais do DF no ano de 2013

MOVIMENTAÇÃO	ANOS INICIAIS					
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
MATRICULADOS	26.088	27.135	35.112	33.834	32.773	155.487
APROVADOS	25.272 98,87%	27.135 98,03%	28.828 82,10%	32.034 94,68%	30.455 92,93%	143.724 92,44
REPROVADOS	540 2,07%	434 1,57%	6.114 17,41%	1.603 4,74%	2.107 6,43%	10.798 7,56
AFASTADOS POR ABANDONO	276 1,06%	111 0,40%	170 0,48%	197 0,58%	211 0,64%	965 0,62

Fonte: Elaboração própria a partir dos acervos disponíveis pela SEEDF – Censo 2013.

Notadamente, fica exposto na tabela, de maneira ampla, e nos dados do censo, de forma específica, que fenômenos como a evasão e a repetência ainda assolam de maneira perturbadora nossas escolas, principalmente ao final do 1º ciclo, no 3º ano dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal.

Após esse panorama geral de organização e atendimento aos (às) estudantes dos Anos Iniciais da rede pública do DF, passa-se a explicitar o lócus e os sujeitos interlocutores deste estudo, que busca conhecer o lugar do currículo no Conselho de Classe.

3.3 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS: ONDE E COM QUEM A PESQUISA FLORESCEU

O trabalho em campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano.

(NETO, 2002, p. 64)

A escolha da escola, bem como os interlocutores da pesquisa, como aponta a epígrafe, foi marcada por um momento distinto, relacional e prático, e se justificou por três parâmetros que se integraram e tornaram a escola um campo fértil para o florescer da pesquisa.

O primeiro parâmetro justificou-se por se tratar de uma instituição de ensino público vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de anos iniciais do Ensino Fundamental, situada na zona urbana do DF.

A pesquisa em uma instituição pública pode propiciar reflexões a respeito de concepções e práticas que pautam a educação pública. Por um lado, pode sedimentar as práticas que promovem as aprendizagens, a autonomia dos sujeitos e a inclusão, e por outro lado, levando os sujeitos a repensarem as práticas que andam na contramão desse percurso desejável de todos os sujeitos escolares e, sobretudo, dos (das) estudantes.

O segundo parâmetro se explicou pela escola fazer parte do Programa de Educação Integral (PROEITI), que visa à ampliação do tempo diário de permanência do (a) estudante na escola. Conforme assegura o artigo 34, 2º parágrafo, da LDB/96, “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

De acordo com o censo da Educação Básica, disponibilizado pelo INEP, revela-se que, desde 2010, o número de matrículas em Educação Integral no Ensino Fundamental em âmbito nacional brasileiro cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. No ano de 2013, o crescimento foi de 45,2%. Segundo o INEP, considera-se Educação Integral a jornada escolar com sete ou mais horas de duração diária, e a expansão do Ensino Integral é um dos grandes destaques do Censo Escolar da Educação Básica de 2013.

A Educação Integral se apresenta no início do século XXI como um catalisador do desenvolvimento social e econômico no Brasil. Ela se fundamenta na Constituição Federal de

1988, em seu Art. 205, a qual determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado, 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” (BRASIL, 1988). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53, reitera que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

O contexto legal explicitado assinala um delineamento para a educação e, conseqüentemente, para a escola, cabendo a ela não somente a difusão dos conhecimentos, mas também suscitar e estabelecer articulações multissetoriais de convivências entre a sociedade na qual está inserida e os serviços públicos. Isso aponta para “[...] um forte protagonismo do Estado, mas também da sociedade civil” (CARVALHO, 2006, p. 8), com o objetivo de universalização, acesso, permanência e aprendizagem do (a) estudante na escola pública, com vistas à equidade das aprendizagens para todos, em um movimento de inclusão, sobretudo de crianças e jovens de classe populares, para o exercício pleno de sua cidadania.

Nesse contexto, a escola não é mais vista como o único tempo e espaço de difusão do conhecimento elaborado pela humanidade, sendo desafiada a conhecer e reconhecer os saberes, a cultura e as complexidades da comunidade na qual está inserida. Busca, então, uma articulação entre os sujeitos escolares – estudantes, responsáveis, pais, gestores e a comunidade – na construção de uma comunidade de aprendizagem, a qual, segundo Torres (2003, p. 83),

é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

De tal maneira, o desenvolvimento integral dos (das) estudantes deverá ser considerado como responsabilidade conjunta, não exclusivamente das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que essa articulação pode ressignificar, potencialmente, as práticas e os saberes difundidos e construídos na e pela escola.

Para a construção de uma Educação Integral, há a necessidade de um amplo debate nacional que perpassa a formação docente inicial e continuada, por uma reestruturação e valorização dos (das) docentes, por uma reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola por meio de seu currículo e pela avaliação, por uma reorganização

administrativa e arquitetônica das escolas e por uma reestruturação dos sistemas de ensino no que tange à democratização e à gestão.

Além de todas essas demandas, a implantação de uma Educação Integral exige um compromisso ético e político com a inclusão social, balizado não somente pelo acesso e a permanência, mas pelas aprendizagens de todos os sujeitos escolares. A isso pode ser atribuída a qualidade da educação pública.

O terceiro parâmetro para a escolha dessa instituição de educação pública se ancorou na participação dessa escola, em junho de 2013, no Fórum Permanente de Professores de Taguatinga, intitulado **Conselho de Classe na Educação Básica: percepções e Práticas**.

O foco da pesquisa esteve voltado para os sujeitos que têm assegurado legalmente sua participação na prática do Conselho de Classe, ou seja, docentes, equipe técnico-pedagógica (como a equipe da gestão escolar), os serviços de apoio na instituição (como pedagoga (a), orientador (a), professor (a) da sala de recursos), estudantes e seus responsáveis.

Tendo em vista a garantia da participação desses sujeitos, prevista nos dispositivos legais da SEEDF, buscaram-se suas percepções da avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe, com foco na reflexão de seus limites, de suas fragilidades. Foram investigadas as possibilidades, as potencialidades desse colegiado, uma vez que

um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto são os atores sociais envolvidos com os problemas, os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades (FREITAS, 2005, p. 923).

Deste modo, para a análise do objeto real nesta pesquisa, a avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe, realizada por seus sujeitos, foi tomada aqui como ponto de partida e como ponto de chegada. Isso porque esses são elementos mediadores dos sujeitos no processo de construção da pesquisa no campo educacional, uma vez que “[...] esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (GAMBOA, 2007, p. 42).

Essa tríade – escola pública, escola de Educação Integral e escola que está aberta a discutir em um fórum suas potencialidades e fragilidades quanto ao Conselho de Classe – tornou essa instituição um campo fértil para este estudo, da avaliação do currículo em uma perspectiva formativa realizada pelos diferentes sujeitos.

3.3.1 A Escola Ipê Amarelo e seus sujeitos

A pesquisa educacional, aquela que busca melhorar a prática, presta atenção especial aos pontos de vista das pessoas.

(GARCÍA, 2013, p. 490)

A escola onde se realizou a pesquisa, de forma análoga, foi denominada de Escola Ipê Amarelo. Faz-se referência à árvore encontrada no coração do Brasil que, na estação da seca, período em que perde todas as suas folhas, é capaz de florescer de forma exuberante, em tempos de aridez. Numa alusão metafórica, a escola pública oficial, em meio à terra seca de todas as suas complexidades e mesmo perdendo todas as suas folhas, é capaz de florescer, também de maneira exuberante, na medida em que se empenha pela emancipação dos sujeitos que por ela passam, cumprindo sua função emancipatória na sociedade contemporânea.

A Escola Ipê Amarelo foi inaugurada no ano de 1964. Da data de sua inauguração ao ano da realização deste estudo, são 50 anos oferecendo educação pública para os anos/séries iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede de ensino do Distrito Federal.

No ano de 2010, a escola foi demolida para ser reconstruída e, desse período até a reconstrução, toda a comunidade escolar foi atendida em outro prédio público. A escola reconstruída foi entregue em março de 2013. Iniciou, então, o Projeto Piloto de Educação Integral (PROEITI), com a ampliação do tempo escolar, que antes eram de 5 horas para 10 horas de permanência dos (das) estudantes na escola.

A ampliação do tempo escolar para 10 horas por dia trouxe mudanças ao currículo na escola.

As disciplinas da Base Nacional Comum foram distribuídas nos períodos matutino e vespertino, e a parte diversificada foi incorporada, nessas dez horas de permanência dos (das) estudantes, às práticas pedagógicas realizadas na Escola Ipê Amarelo. O objetivo é contribuir para articulação das vivências e saberes dos (das) estudantes e na construção de sua identidade, como assinala a Resolução CNE/CEB n. 7/2010):

Art. 10 - O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 - A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º - A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 3º - Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

No período matutino, são ofertadas aos (às) estudantes as disciplinas: Linguagens (Português, Arte, Educação Física, Recreação) e Ciências Humanas (História e Geografia), sendo essas mediadas por professores efetivos da SEEDF; e mais Inglês, Teatro, Projeto Literário e Ginástica Rítmica, desenvolvidas pelos Educadores Sociais, sendo essas a Parte Diversificada¹² do currículo (PPP da Escola Ipê Amarelo/2014).

No período vespertino, aos (às) estudantes são ofertadas: Matemática e Ciências da Natureza (Ciências e Ciências Experimental) mais a Parte Diversificada: Laboratório de Informática (mediada por professor efetivo), Laboratório de Ciências, Horta-Cozinha Experimental, Dança, Sustentabilidade, e o Projeto do Conto e Reconto – Produção de Textos, desenvolvidas pelos jovens educadores¹³.

As atividades de Parte Diversificada são mediadas por jovens educadores e acompanhadas pelos professores regentes da turma.

Essa organização curricular da Escola Ipê Amarelo está em consonância com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010), a qual orienta que:

Art. 12 - Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 15 - Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

¹² São projetos próprios da unidade escolar, que visam atender características peculiares às necessidades da comunidade escolar (PPP da Escola Ipê Amarelo, 2014).

¹³ São estudantes universitários, parceiros dos professores, para a execução das atividades de Educação Integral.

- Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas:
- a) História;
- b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.

Cabe ressaltar, que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada não constituem dois currículos distintos, ou um currículo formal e outro informal. Trata-se, sim, de uma ampliação do universo formativo dos (das) estudantes, incorporando outros conhecimentos aos já previstos e construídos. É necessária, para isso, a superação de um currículo hierarquizado, fragmentado, que segue a lógica do isolamento dos componentes curriculares, rumo a um currículo integrado, por meio de práticas pedagógicas que viabilizem um planejamento, uma organização de saberes articulados entre si.

Para materialização de sua organização curricular, a Escola Ipê Amarelo conta com uma estrutura pedagógica e administrativa formada por: APAM¹⁴, Caixa Escolar¹⁵, Conselho Escolar¹⁶, uma equipe gestora com diretora, vice-diretora e chefe de secretaria.

A escola conta com duas coordenadoras pedagógicas, Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço de Apoio à Aprendizagem (SEAA), dez jovens educadores. Ainda há dez profissionais readaptados que exercem funções na sala de leitura, mecanografia, secretaria e atividades administrativas.

A escola também conta com profissionais em atividades de serviço de limpeza, conservação, alimentação e vigilância. Dez jovens educadores atuam mediando projetos

¹⁴ Associação de Pais, Alunos e Mestres.

¹⁵ A Caixa Escolar é uma instituição jurídica, sem fins lucrativos, que tem como função administrar os recursos financeiros oriundos do governo federal, através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do Governo Distrital, por meio do PDAF (Programa de Descentralização Financeira) destinados à escola. Visa suprir as despesas de custeio e de capital (PPP da Escola Ipê Amarelo, 2014).

¹⁶ O Conselho Escolar tem funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras.

como: Sala de Leitura, Conto e Reconto, Horta e Cozinha Experimental, Sustentabilidade, Laboratório de Ciências, Ginástica Rítmica, Teatro, Dança e Inglês.

A escola conta com 24 (vinte e quatro) docentes regentes com jornada semanal de 40 horas, sendo 25 horas em regência e 15 horas de coordenação pedagógica, distribuídas semanalmente. Às quartas-feiras, essas horas são destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar; às terças e quintas-feiras, são dedicadas à coordenação pedagógica na unidade escolar e formação continuada; e às segundas e sextas-feiras, à coordenação pedagógica individual.

Na Escola Ipê Amarelo coexiste uma série de projetos desenvolvidos semanalmente por diferentes sujeitos. Esses projetos próprios da escola, abaixo listados, visam atender as necessidades da comunidade escolar:

1. Projeto Laboratório de Informática – docente regente
2. Projeto Interventivo (1º ao 5º ano) – coordenadoras e docentes
3. Projeto PROERD¹⁷ – Policial Militar
4. Projeto Sala de Leitura – Docente readaptada
5. Projeto Serviço de Orientação – Orientadora Educacional
6. Projeto Transição entre Etapas de Ensino – Orientadora Educacional
7. Projeto Recreio Escolar – Orientadora Educacional

Os projetos seguintes são mediados por jovens educadores, acompanhados dos (das) docentes regentes das turmas do 1º ao 5º ano:

1. Projeto Horta e Cozinha Experimental
2. Projeto Dança
3. Projeto Teatro
4. Projeto Ginástica Rítmica
5. Projeto Inglês
6. Projeto Sustentabilidade
7. Projeto Laboratório de Ciências
8. Projeto Conto e do Reconto
9. Projeto Dança

Esses projetos atendem 236 (duzentos e trinta e seis) estudantes, que estão distribuídos em onze turmas, sendo uma de 1º ano, duas de 2º ano, três de 3º ano, duas de 4º

¹⁷ Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência destinado aos (às) estudantes do 5º ano.

ano e duas de 5º ano, com uma média de vinte estudantes por turma. A materialização de toda essa organização curricular se desenvolve em um cronograma de 10 horas de permanência dos (das) estudantes nas dependências da escola, distribuídas, como exemplo, da seguinte forma:

Quadro 5 – Demonstrativo da distribuição temporal dos componentes curriculares na Escola Ipê Amarelo

5º ANO					
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07h30 às 08h	CAFÉ DA MANHÃ/HIGIENE				
08h às 8h55	LETRAMENTO ¹⁸	CIÊNC. HUM	PR. LEI/ESP LIT.	CIÊNC. HUM	TEATRO
08h55 às 09h50	LETRAMENTO	LETRAM – PIM	LETRAMENTO	ED. FÍSICA/GR	CIÊNC. HUM
09h50 às 10h05	LANCHE				
10h05 às 10h20	INTERVALO				
10h20 às 11h15	INGLÊS	TEATRO	LETRAMENTO	LETRAMENTO	ED. FÍSICA/GR
11h15 às 12h10	CIÊNC. HUM	LET. LÚDICO	RECREAÇÃO	LETRAMENTO	LET. LÚDICO
12h10 às 13h30	ALMOÇO/DESCANSO				
13h30 às 14h20	INFORMÁT.	MATEMÁT.	CIÊNCIAS EXP	MATEMÁT.	MATEMÁT.
14h20 às 15h10	MATEMÁT.	MATEM – PIL	MATEMÁT.	MATEMÁT.	MATEMÁT.
15h10 às 15h25	LANCHE				
15h25 às 15h40	INTERVALO				
15h40 às 16h30	DANÇA	CIÊNC. NAT	CONTO E REC	CIÊNC. NAT	CIÊNC. NAT
16h30 às 17h20	CIÊNC. NAT	MAT. LÚD. L	INFORMÁT.	Sustentabilidade	Horta/Coz. Exp

Pr. lei - Projeto Leitura

Esp. Literatura - Espaço Literatura.

Mat. Lúd. L – Matemática Lúdica no laboratório (Quinzenal)

PIL - Projeto Interventivo de letramento

PIM - Projeto Interventivo de Matemática

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo.

Nessa organização temporal do currículo desenvolvido na Escola Ipê Amarelo, não se pode deixar de observar a aproximação da construção do currículo integrado, ou seja, algumas iniciativas que intencionam quebrar as fronteiras dos conteúdos, ao “currículo coleção”, assim denominado por Bernstein (1996), em razão das práticas que integram os conteúdos entre si. De tal forma, o movimento no sentido de uma integração curricular reside na intenção e na ação dos sujeitos que produzem, vivem, afetam e são afetados pelo currículo. A esse respeito, também nos reportamos ao ideário de Santomé, que afirma:

as interações cotidianas que ocorrem nas salas de aula, tanto no conjunto de estudantes entre si como o corpo docente, assim como os recursos disponíveis e/ou utilizados, vão criando todo um conjunto de rituais, rotinas

¹⁸ Letramento: atividades desenvolvidas na área de Língua Portuguesa.

e linguagens que contribuem decisivamente para a definição e legitimação daquilo que é considerado o saber autêntico, aceitável (1998, p. 103).

Essa construção também é capturada do texto do seu Projeto Político-Pedagógico, em consonância com o Currículo da Educação Básica da SEEDF (2014a), ao articularem eixos temáticos a serem desenvolvidos em períodos bimestrais, como explicita a Escola Ipê Amarelo em seu documento orientador:

Nossa proposta de PROJETO EDUCATIVO visa à cidadania, diversidade, sustentabilidade humana e aprendizagens como eixos estruturantes do Currículo Básico do Distrito Federal e presentes em nossos componentes curriculares, buscando promover uma trajetória de ensino e aprendizagem que reconheçam, na pluralidade cultural, o respeito às diferenças sociais, de gênero, religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas (Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo, 2014).

No trabalho pedagógico da Escola Ipê Amarelo, por meio dessa organização temporal do currículo, são percebidas iniciativas no sentido da construção dessa integração nas relações que as áreas curriculares buscam estabelecer cotidianamente. Isso propicia que a consolidação dos conceitos seja apreendida pelos (as) estudantes como um sistema de relações mais amplas, com

esta organização do currículo, na medida em que desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. Consequentemente, é um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras (SANTOMÉ, 1998, p. 123).

Essa organização temporal do currículo, como um processo em construção, por esse mesmo quadro, assinala uma hierarquia curricular. Alguns componentes curriculares, como Português e Matemática, ocupam um lugar temporal maior que os demais componentes curriculares. Isso reverbera para uma atrofia do currículo, dos conhecimentos construídos pela humanidade, como também demarca um território de poder dentro do currículo, atribuindo *status* para tais componentes curriculares dentre os demais conhecimentos.

A expressão “atrofia do currículo” se deve ao fato de que os demais componentes curriculares e os conhecimentos já produzidos ao longo da história acabam sendo reduzidos, podendo até mesmo se definir com tal prática de hierarquização e enfraquecimento curricular no interior da escola.

Essa organização temporal do currículo se desenvolve em uma estrutura arquitetônica recém-inaugurada, com dois pavimentos, o térreo e o 1º pavimento, como explicitado no quadro a seguir.

Quadro 6 – Organização das dependências da Escola Ipê Amarelo

TÉRREO		1º PAVIMENTO	
01	Sala de Mecanografia	10	Salas de Aula
01	Sala de Secretaria	01	Sala de Reforço
01	Sala de Direção	01	Sala de SEAA
01	Sala de Vice-Direção e Administrativo	01	Banheiro para Alunos (feminino)
01	Sala de Apoio	01	Banheiro para Portadores de Necessidades Especiais
01	Sala dos Professores e Copa	01	Banheiro para Alunos (masculino)
01	Sala de Coordenação Pedagógica	01	Sala de Recurso
01	Sala Multiuso (Ginástica Rítmica)	01	Depósito de Material de Limpeza
01	Laboratório de Artes e Ciências	01	Sala Multiuso – Sala de Música
01	Sala de Leitura	01	Pátio Coberto (pequeno e com Palco)
01	Laboratório de Informática		
01	Banheiro para Alunos (feminino)		
01	Banheiro para Portadores de Necessidades Especiais		
01	Banheiro para Alunos (masculino)		
01	Sala para Servidores e Funcionários, com banheiro (Vigilância, Conservação e Limpeza e Alimentação)		
01	Depósito Geral		
01	Sala do Serviço de Orientação Educacional		
01	Almoxarifado		
01	Cantina		
01	Depósito de Gêneros da Alimentação Escolar		
01	Pátio Coberto com Palco		
01	Quadra Esportiva (sem cobertura)		
01	Horta Escolar		
01	Estacionamento para carros dos servidores		
01	Jardim Sensorial		
01	Guarita		
01	Parquinho Infantil		

Fonte: Elaboração da própria autora.

Esse panorama arquitetônico, pedagógico e administrativo da Escola Ipê Amarelo revela ser esse um ambiente educativo instrumentalizado de forma adequada para o atendimento aos (às) estudantes. A qualidade da educação pública exige também essa instrumentalização, contudo essa não é a realidade encontrada nas escolas que oferecem a educação em tempo integral por todo o território nacional.

Com efeito, as escolas deste País, embora sejam chamadas para responder aos problemas da sociedade, padecem de precarização das condições de trabalho e fragilidades na estrutura material. Assim, acentuam, cada vez mais, as desigualdades sociais e fragilizam a permanência, com qualidade, dos (das) estudantes na escola.

Essa permanência na escola de tempo integral pode propiciar aos (às) estudantes sua formação como sujeitos, integralmente. Não sendo apenas uma ampliação do tempo do (a) estudante no ambiente escolar, pode significar uma oportunidade de aprendizagens que geram autonomia aos sujeitos aprendentes, como alerta Gonçalves (2006, p. 5):

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestido de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

O currículo da Educação Integral e em tempo integral, potencialmente, pode gerar melhoria na qualidade da educação. Isso se condicionalmente for pensado e materializado na escola em diferentes formas de sua realização, atendendo as exigências diversas do desenvolvimento humano, pois a escola em tempo integral “demanda um currículo entendido como processo a ser construído cotidianamente, possibilitando a flexibilidade das ações e atividades, ampliando as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 54).

Nesse sentido, faz-se necessário tornar o currículo, nessa perspectiva integral, uma proposta realizável, atingível. Para isso, há a exigência de que os sujeitos que produzem, vivem e revivem o currículo, o avaliem nos tempos e espaços escolares, como no tempo e espaço do Conselho de Classe, buscando, por meio de reflexões, perceber dois movimentos que podem afetar o desenvolvimento curricular na escola de tempo integral. Esses movimentos são a atrofia ou a hipertrofia do currículo escolar.

A escola deve estar atenta para o movimento de atrofia curricular, movimento esse muitas vezes realizado pelos sujeitos que produzem e vivem um currículo definido pelas exigências dos exames externos. Uma vez que tais exames abrangem os componentes curriculares de Português e Matemática, geram na escola práticas pedagógicas que privilegiam o acesso dos (das) estudantes somente a esse saberes, sob a égide que esses conhecimentos são básicos para a construção de outros saberes. Contudo, tais políticas e práticas pedagógicas têm gerado uma atrofia, um estreitamento curricular, como enfatiza Freitas (2012, p. 389):

argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico.

A atrofia curricular torna-se danosa ao desenvolvimento do currículo no interior da escola, na medida que não permite aos sujeitos aprendentes o acesso aos demais conhecimentos. Contudo, cabe ressaltar que a escola deve estar atenta a um outro movimento, o da hipertrofia do currículo, principalmente na escola de tempo integral. Isso pode ocorrer na instituição escolar quando, no desenvolvimento desse currículo, há excessos na proposta de conteúdos, disciplinas e atividades, de maneira desvinculada das necessidades da comunidade escolar. Tal fato revela uma ausência de organização e planejamento, constituindo um currículo impraticável, inatingível, desarticulado com as necessidades reais da sociedade contemporânea, o que se torna tão danoso como a atrofia do currículo. Isso não contribui para a formação, de modo integral, dos sujeitos aprendentes, como aponta Limonta (2012). Para ela,

os currículos das escolas em tempo integral estão “inchados” de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para a formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. É preciso articular no currículo a formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, dito de outra forma, é em torno dos conteúdos escolares que os demais componentes e atividades deverão ser pensados (p. 18).

Deste modo, a concretização de toda proposta curricular tem o dever da formação integral dos sujeitos. A escola comprometida com tal finalidade deve avaliar criticamente seu currículo, a partir de seu projeto político-pedagógico, nos tempos e espaços escolares, para fugir dos movimentos de atrofia e hipertrofia curricular. Para isso, cabe à escola o desafio para que a organização e materialização de seu currículo ocorram de forma integrada, que rompam com a fragmentação e a hierarquização dos componentes curriculares.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

(TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Os procedimentos e instrumentos para o levantamento de dados em uma pesquisa conduzem o (a) pesquisador (a) ao contexto da realidade, podendo esse confrontar o prescrito e o vivido na realidade que se propôs a conhecer. Desse modo, para desvelar essa realidade, houve a necessidade, neste estudo, da utilização de um conjunto de procedimentos e instrumentos como a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário. Isso porque “[...] as técnicas utilizadas para a seleção da amostra e coleta de dados são rigorosamente corretas do ponto de vista metodológico, o que dá à pesquisa grande confiabilidade” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 72).

3.4.1 A pesquisa documental

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

(GODOY, 1995, p. 2).

A pesquisa documental que se configurou nesta pesquisa surgiu da necessidade de analisar e interpretar os aspectos do problema por meio dos materiais escritos, como uma

fonte de informação sobre o conhecimento humano (LUDKE; ANDRÉ, 2005). Isso significa analisar os documentos orientadores do Conselho de Classe na rede oficial de ensino do Distrito Federal, a fim de compará-los com a percepção dos (das) docentes e os demais sujeitos que compõem ou deveriam compor esse colegiado, assim como as práticas curriculares em torno do Conselho de Classe realizado na escola a ser pesquisada.

Os documentos estudados e interpretados foram: a Lei de Diretrizes e Bases Nacional n. 9.394/96; a Lei Distrital n. 4.751/12, art. 35, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Distrito Federal; o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal da rede pública de ensino da SEEDF (2014a); as **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016** da SEEDF (2014b); o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009); bem como os relatórios, as atas do Conselho de Classe e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo.

Tal tarefa exigiu, nesta pesquisa, que se lançasse um olhar de forma analítica para esses documentos em seu contexto histórico e sociocultural, com o objetivo de torná-los fontes de uma investigação científica. Demandou, também, organizá-los de maneira inteligível (PIMENTEL, 2001) para o entendimento da avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe.

Assim, a análise desse acervo documental foi orientada a partir do roteiro que se encontra no Apêndice D desta pesquisa, e dos seguintes eixos orientadores:

- Concepções de currículo e suas relações com o Conselho de Classe no nível prescrito;
- Concepções de Conselho de Classe no nível prescrito e suas relações com o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Concepções de avaliação explícitas e implícitas no currículo prescrito;
- Orientações para as possibilidades de avaliação do currículo no Conselho de Classe.

3.4.2 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

(LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 157)

A pesquisa bibliográfica se constituiu, neste trabalho, como o passo inicial na construção efetiva da trilha metodológica de percurso investigativo.

O objetivo da pesquisa bibliográfica, neste caso, surgiu da necessidade de analisar, estudar e interpretar os documentos científicos (GIL, 2008) que tratam do currículo, da avaliação e do Conselho de Classe.

Esse passo inicial partiu da leitura e interpretação das obras científicas, em âmbito nacional, que compõem o BDTD e as obras de referências de autores. Paralelamente a esse estudo, a pesquisa de campo na Escola Ipê Amarelo buscou desvelar o lugar do currículo na prática do Conselho de Classe.

Esse trabalho concomitante propiciou a articulação, o confronto, o encontro e o desencontro entre o prescrito e a realidade encontrada em campo, uma articulação entre teoria e prática, ou seja, o movimento da práxis no trajeto desta pesquisa no campo educacional.

3.4.3 A observação participante

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

(NETO, 2002, p. 59-60)

Para desvelar os objetivos deste estudo, houve a necessidade da observação participante, a qual propiciou à pesquisadora “[...] captar das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e o objeto” (CURY, 1989, p. 25). Desse modo, “[...] a realidade não é mais *naturalizada*, mas historicizada, ao ser considerada como produto da práxis humana, já que o mundo histórico é o mundo dos processos dessa práxis” (*Id.*, *ibid.*).

A observação participante, segundo Gil (2008, p. 75), “[...] permite a percepção da realidade do ponto de vista das pessoas pesquisadas e não de um ponto de vista externo”. Minayo (2011) define a observação participante como um processo pelo qual se mantém a presença do pesquisador (observador) em uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica na qual o pesquisador se encontra face a face com os sujeitos a serem observados.

À medida que o pesquisador se insere no campo social, no seu cenário cultural, levanta os dados e se torna parte do contexto sob observação. Ao mesmo tempo, modifica e é modificado por esse, pois “[...] ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193).

Deste modo, desvelar, estudar e interpretar o currículo na prática do Conselho de Classe proporcionou conhecer suas faces, o que incluiu a análise teórica e a prática dos mesmos. Isso resultou em uma compreensão de sua totalidade, ao conectar a teorização com a triangulação dos dados colhidos na escola, para construção de uma síntese teórica relacionada à articulação do currículo e do Conselho de Classe realizado por seus sujeitos.

A observação participante foi realizada no Conselho de Classe, fato que ocorreu bimestralmente na sala dos (as) docentes da Escola Ipê Amarelo e nas coordenações

pedagógicas relacionadas à organização desse colegiado. Isso possibilitou reconstruir os processos e as relações que configuraram a experiência escolar na prática dos Conselhos de Classe, com objetivo de desvelar a avaliação da materialização do currículo nesse colegiado.

Para o registro dos fatos, foi utilizado um diário de campo que auxiliou os registros imediatos da realidade, como também um roteiro que se encontra no Apêndice E neste estudo. Utilizei alguns tópicos orientados durante a observação participante, a fim de compreender essa realidade, listados a seguir:

- As coordenações pedagógicas de organização do Conselho de Classe
- A rotina de organização para a realização do Conselho de Classe
- Quem preside, quem coordena, quem registra e quem participa
- Como é realizada a abordagem do currículo na prática do Conselho de Classe, nas vozes dos participantes do Conselho de Classe
- As concepções avaliativas presentes nas vozes dos participantes do Conselho de Classe

3.4.4 A entrevista semiestruturada

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

(NETO, 2002, p. 57)

No sentido de levantar dados que pudessem contribuir no alcance dos sentidos e percepções dos interlocutores da pesquisa sob as concepções curriculares presentes no Conselho de Classe, foi usado, neste estudo, o recurso da entrevista semiestruturada dirigida aos (às) docentes, à equipe técnico-pedagógica e aos pais/responsáveis, de maneira individual. A entrevista semiestruturada coletiva foi dirigida aos (às) estudantes do 5º ano na Escola Ipê Amarelo.

Esse conjunto de instrumentos encontra-se nos Apêndice F, G, H e I deste estudo, respectivamente dirigidos aos sujeitos da escola campo, posto tratar-se de instrumentos adequados para obtenção de informações do que os mesmos sabem, pensam, esperam, sentem, preferem ou fazem (GIL, 2008).

Segundo Günther (2003), trata-se de instrumento válido e representativo e que requer cuidados na sua elaboração para que atinja o objetivo estabelecido, podendo oferecer respostas que representem a realidade do campo de pesquisa.

Dessa maneira, foram entrevistados 16 sujeitos interlocutores: 1 na categoria de pais/responsáveis, 5 docentes, 5 docentes representando cada série/ano da escola campo, 5 sujeitos na categoria da equipe técnico-pedagógica (a saber: a gestora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, um educador social). Foi realizada 1 entrevista semiestruturada coletiva, com 5 estudantes do 5º ano.

Assim, buscou-se, por meio do quadro que se segue, demonstrar uma face do perfil dos sujeitos interlocutores que responderam ao conjunto dos instrumentos da entrevista semiestruturada, com o objetivo de ampliar o entendimento, neste estudo, sobre como esses sujeitos percebem e compreendem a relação do currículo e o Conselho de Classe, ou seja, qual o lugar que o currículo assume na prática desse colegiado.

Quadro 7– Perfil dos interlocutores da entrevista semiestruturada

SUJEITOS	GRAU DE ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA CAMPO
Docente do 1º ano	Pós graduação <i>lato sensu</i>	25 anos	6 anos
Docente do 2º ano	Pós graduação <i>lato sensu</i>	21 anos	1 ano
Docente do 3º ano	Pós graduação <i>lato sensu</i>	24 anos	10 anos
Docente do 4º ano	Pós graduação <i>lato sensu</i>	5 anos	1 ano
Docente do 5º ano	Educação Superior	17 anos	1 ano
Gestora	Pós graduação <i>lato sensu</i>	15 anos	6 anos
Vice-Diretora	Pós graduação <i>lato sensu</i>	22 anos	2 anos
Coordenadora Pedagógica	Pós graduação <i>lato sensu</i>	25 anos	2 anos
Jovem Educador	Graduando	Não se aplica	2 anos
Orientadora Educacional	Pós graduação <i>stricto sensu</i>	20 anos	6 anos
Pais/Responsáveis	Pós graduação <i>lato sensu</i>	Não se aplica	Não se aplica
5 Estudantes da escola	5º ano	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da entrevista semiestruturada no Apêndice L, 2014.

3.4.5 Questionário

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

(GIL, 2008, p. 140).

No sentido de compreender as percepções de um grupo maior de sujeitos que se articulam com os objetivos deste estudo, buscou-se, por meio do questionário, captar essas percepções, posto que essa técnica, como afirmam Lakatos e Marconi (2003), economiza tempo, atinge, simultaneamente, um maior número de pessoas, obtêm-se respostas mais rápidas e mais precisas, entre outras vantagens.

Gil (2008) ainda amplia essas vantagens, ao afirmar que o questionário não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever, oferece flexibilidade, e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Para tanto, utilizei dois questionários, um destinado aos docentes da Escola Ipê Amarelo que atuam em sala de aula com os (as) estudantes e outro destinado aos pais/responsáveis desses estudantes.

Lançar mão desse instrumento metodológico nesta pesquisa propiciou a compreensão mais ampliada sobre as percepções desses sujeitos, como também oportunizou a eles repercutirem suas vozes, vozes às vezes tímidas em momentos coletivos do trabalho pedagógico na escola e vozes ausentes desse trabalho.

Para os (as) docentes, foram distribuídos 24 instrumentos, dos quais 20 foram respondidos e devolvidos; contudo, não houve recusa a responder ao questionário. Desse total, 8 docentes possuem Educação Superior e 12 possuem Especialização *Lato Sensu*. O tempo de atuação na educação desses sujeitos encontra-se entre 4 e 32 anos.

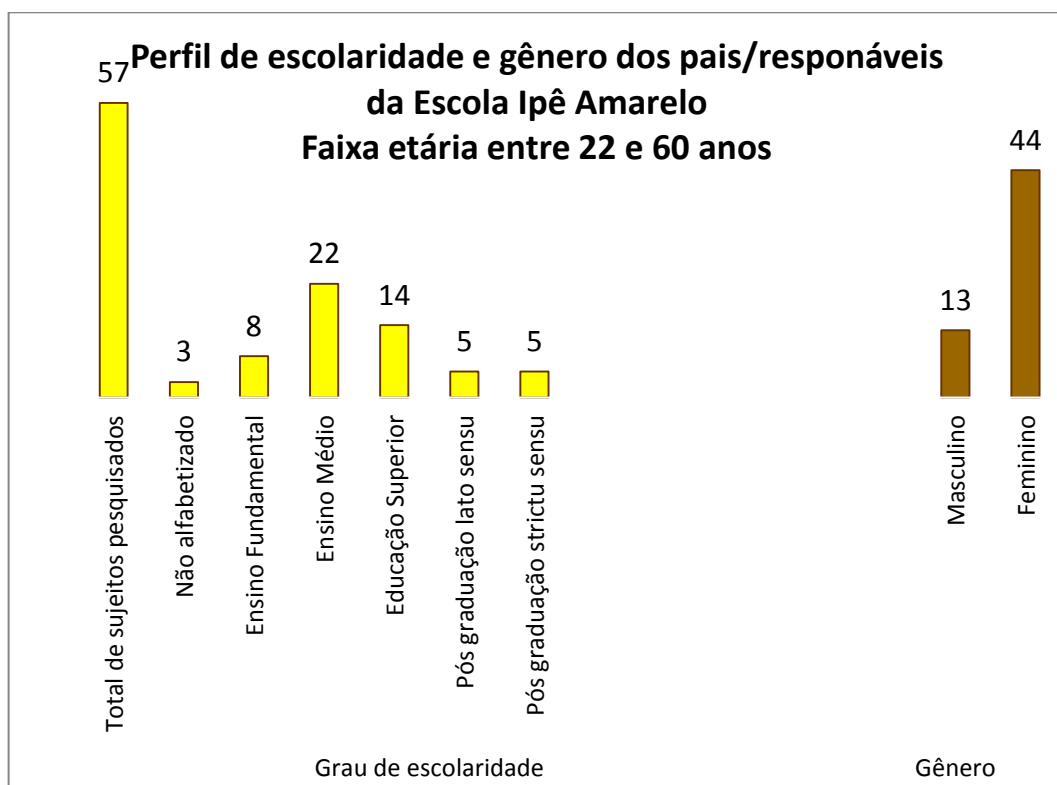
Para os pais/responsáveis, o procedimento para o levantamento dessas vozes ausentes no Conselho de Classe ocorreu face a face. Isso se deu em um momento muito especial para a Escola Ipê Amarelo, quando a mesma comemorava 50 anos desde sua inauguração.

Tal evento comemorativo tornou-se propício para conversar com 57 sujeitos por meio do questionário face a face, pois pude compreender suas percepções quanto ao Conselho de Classe.

Ambos os instrumentos encontram-se nos apêndices J e L deste estudo, respectivamente dirigidos aos sujeitos da escola campo. Dessa maneira, o conjunto de questões, nesses instrumentos aos quais os sujeitos foram submetidos, teve como “[...] propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 140).

Sendo assim, buscou-se, por meio do gráfico que se segue, demonstrar uma face do perfil dos pais/responsáveis interlocutores que responderam ao instrumento.

Gráfico 1 - Perfil de escolaridade e gênero dos pais/responsáveis da Escola Ipê Amarelo



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário no Apêndice J, 2014.

A Escola Ipê Amarelo apresenta um perfil de pais/responsáveis com grau de escolaridade bem mais elevado do que no restante do território brasileiro revelado pelo IBGE de 2011, em que a média de escolaridade no país é de 7,4 anos, ou seja, o Ensino Fundamental incompleto. Esse pode se tornar mais um elemento capaz de trazer possibilidades na transformação da escola enquanto tempo e espaço educativo.

Essa face do perfil dos pais/responsáveis derruba a crença que se tem que esses sujeitos possam encontrar dificuldades para compreender os assuntos tratados na escola, como percebido na fala docente:

Penso que é importante a participação da família no Conselho de Classe, porém eu vejo dificuldades para ver as estratégias a serem utilizadas para a realização do Conselho de Classe, até porque a família muitas vezes não tem o conhecimento que nós temos no que se refere aos assuntos pedagógicos, além do mais nós teremos o cuidado ao falar da criança (Docente do 2º ano).

Incluir os pais/responsáveis no trabalho desenvolvido pela escola propicia a busca da qualidade da escola pública na medida em que esses sujeitos se tornam copartícipes desse processo e não apenas assumem o lugar de receptores de informação oriunda da escola. É preciso derrubar esse mito, essa crença, pois

muitas famílias se ausentam da escola quando ela não representa um lugar de acolhimento onde a participação seja evidenciada e vista com a potencialidade que lhe é própria. A escola precisa criar planos de ação, levando em conta a realidade de seu entorno e as necessidades de sua comunidade para que esta se aproxime (MALAVASI, 2009, p. 183).

Assim, cabe à escola “[...] modificar essa forma de vê-los, incorporando-os como grupo que podem fazer a diferença” (MALAVASI, 2001, p. 178). Então, “[...] os pais, sabendo o papel que lhes cabe, viabilizam sua participação e agem como atores indispensáveis desse processo” (MALVASI, 2009, p. 185). Essa necessidade reside também na percepção docente, ao apontar que

[...] há a necessidade dos pais participarem no Conselho de Classe, um pai que instigue a escola com perguntas sobre as atividades que a escola realiza (Docente do 4º ano).

Portanto, como ratifica Malavasi,

podemos afirmar, com alguma certeza que, quando a escola exclui os pais de seu projeto educativo, ela poderá ficar em uma situação cômoda na medida em que o nível de questionamento sobre suas ações será pequeno. Mas é possível que deixe de contar com a rica participação e contribuição dos pais que são, em parte, responsáveis pela formação do cidadão que ela, escola, anuncia desejar (2002, p. 228).

Por isso, reitera-se que a escola pública necessita derrubar a crença de que as famílias não possuem condições de participação efetiva na escola por falta de conhecimento, Mesmo porque cabe a cada um – escola e família – papéis e lugares diferentes, contudo, com um só objetivo: o compromisso com a educação de qualidade, capaz de suscitar nos sujeitos, o

sentimento de emancipação, solidariedade, autonomia, criatividade, empatia consigo, com outros e com o meio em que vive.

Para um detalhamento da relação entre os objetivos específicos e o procedimentos/instrumentos de pesquisa, criou-se o Quadro 7.

Quadro 8 – Síntese da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DE PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> Analisar, no currículo prescrito da SEEDF (2014a), nas Diretrizes de Avaliação (2014b) e no Regimento Escolar (2009), as orientações para a realização do Conselho de Classe nas instituições escolares públicas no DF 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o lugar que a avaliação do currículo materializado na escola tem assumido na prática do Conselho de Classe 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental de fichas e relatórios preenchidos pelos (as) docentes Entrevista semiestruturada individual/coletiva Questionário Observação participante no Conselho de Classe e coordenação pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> Analisar as percepções dos sujeitos que participam do Conselho de Classe sobre a avaliação do currículo praticado pela escola nesse colegiado 	<ul style="list-style-type: none"> Observação participante do Conselho de Classe Questionário Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaboração da própria autora.

Para o detalhamento da relação entre os procedimentos/instrumentos percorridos para a construção desta pesquisa, os sujeitos interlocutores e os critérios instituídos, foi construído o quadro a seguir.

Quadro 9 – Síntese da relação entre procedimentos/instrumentos de pesquisa, sujeitos interlocutores da pesquisa e/ou documentos e critérios instituídos para a escolha dos sujeitos interlocutores da pesquisa

PROCEDIMENTOS /INSTRUMENTOS DE PESQUISA	SUJEITOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA E/OU DOCUMENTOS
ANÁLISE DOCUMENTAL	Documentos legais orientadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas públicas do DF e demais documentos que se articulam, de forma direta ou indireta, com o objeto deste estudo
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	Um docente de cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF atuantes na escola campo
	Gestora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e jovem educador
	Seis estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF da escola campo
	Um responsável de estudante do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF da escola campo
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	Sala de aula Coordenações coletivas Conselho de Classe Reunião de pais/responsáveis Avaliação Institucional
QUESTIONÁRIO	Demais docentes da escola campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF que atuam em sala de aula
	Pais/responsáveis dos (das) estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF da escola campo

Fonte: Elaboração da própria autora.

3.5 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O ato de aprender, de se apropriar de informações e de concepções teóricas para, posteriormente, ter condições de exercitar a própria consciência crítica deve ser considerado como um dos objetivos centrais dos que buscam trilhar pelos caminhos da pesquisa.

(MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 208)

Os processos de análise e interpretação dos dados deste estudo tiveram por objetivo “[...] organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto da investigação” (GIL, 2008, p. 156). Parte-se da ideia, apoiando-se em Minayo, que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (2010, p. 16).

De tal modo, buscou-se articular e fazer dialogar os dados levantados dos documentos, os emanados do campo teórico e aqueles obtidos a partir da relação face a face com os sujeitos interlocutores, a fim de construir este estudo sob uma lente crítica e emoldurada pela ética, por meio da triangulação dos dados. Isso porque, segundo Triviños (2012, p. 138),

a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Dessa maneira, a triangulação dos dados tornou-se necessária neste estudo para a compreensão do problema como um processo que proporcionou conhecer, de modo interpretativo, a realidade na qual este se apresentou, desvelando facetas e outros ângulos da articulação entre o currículo e o Conselho de Classe.

Portanto, por meio da triangulação do referencial teórico, da análise dos dados coletados na observação participante, da entrevista semiestruturada individual e coletiva, e do questionário, buscou-se capturar as categorias que emergiram na pesquisa, agrupando-as e organizando-as. Conforme salienta Denzin e Lincoln (2006), o “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (p. 19).

Dessa maneira, a triangulação dos dados tornou viável trilhar por um percurso seguro para a consolidação deste estudo, confirmando-se o que foi visto, o que foi vivido e o que foi lido. Esse percurso possibilitou a reconstrução da realidade curricular legitimada no Conselho de Classe construída pelos sujeitos e referida neste relatório de dissertação, tendo sempre como referência os três eixos que orientaram a presente pesquisa, os quais são: currículo, avaliação curricular e Conselho de Classe.

3.6 O CRONOGRAMA DA PESQUISA

A disciplina intelectual que o trabalho de pesquisa exige faz com que o pesquisador se organize para escalonar, no tempo disponível, as etapas do processo e as tarefas que cada etapa comporta.

(PÁDUA, 1997, p. 46)

O cronograma apresenta as etapas da pesquisa, relacionadas ao tempo utilizado para sua realização. Nele se pode encontrar o detalhamento das atividades da pesquisa e o planejamento do tempo para cumpri-las.

Trata-se de um elemento visualmente simples e que cumpre a função de responder “quando” cada etapa da pesquisa será desenvolvida. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 225), “a elaboração do cronograma responde à pergunta *quando?* A pesquisa deve ser dividida em partes, fazendo-se a previsão do tempo necessário para passar de uma fase à outra [...] e essas [...] partes podem ser executadas simultaneamente”.

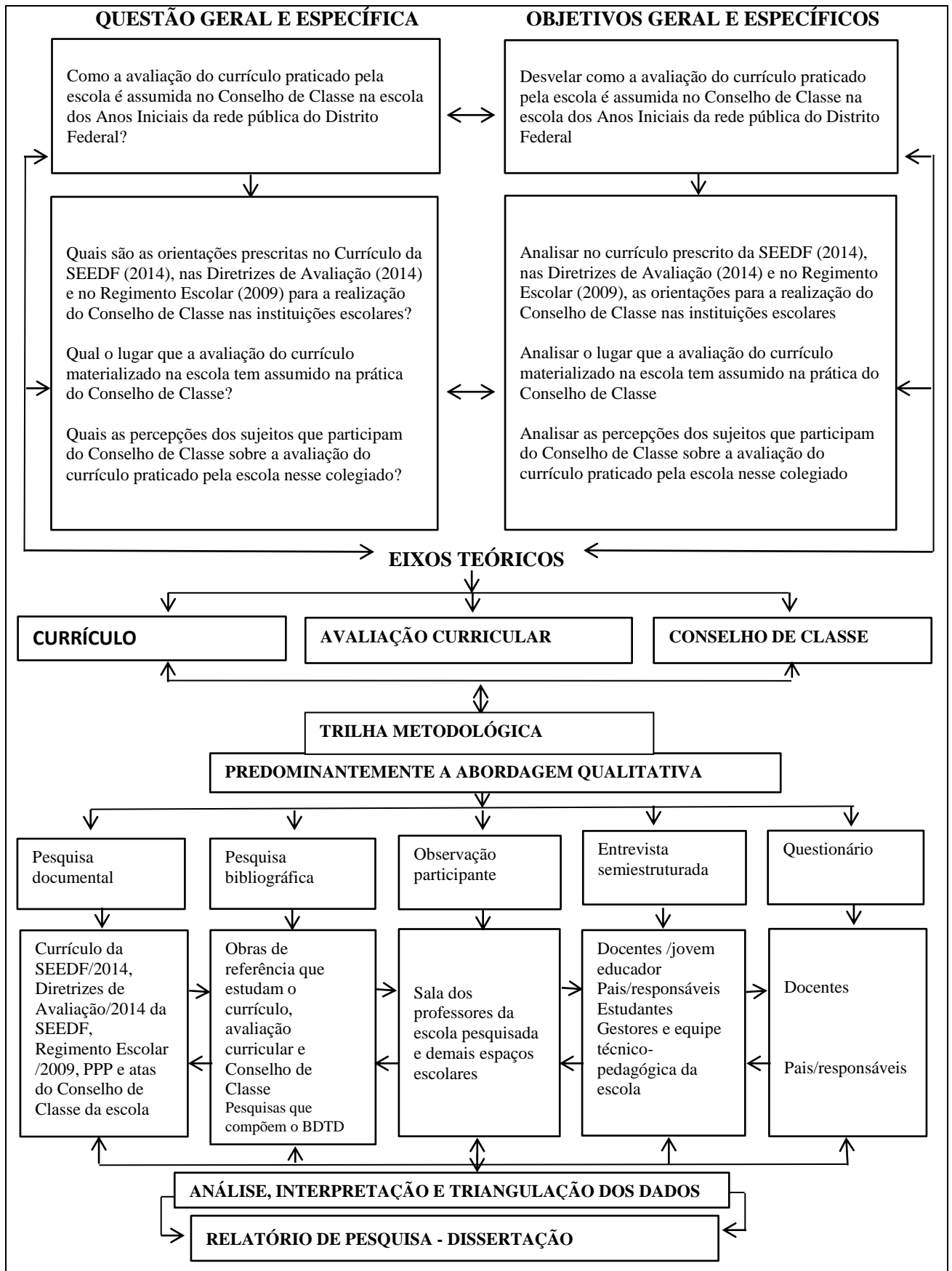
Desta forma, com o objetivo de organizar e aperfeiçoar a relação espaço-temporal da pesquisa e da pesquisadora foram construídos os seguintes quadros, constituídos das etapas do processo de pesquisa e de seu detalhamento.

Quadro 10 – Cronograma da pesquisa

ATIVIDADES	1º SEMESTRE 2013	2º SEMESTRE 2013	1º SEMESTRE 2014	2º SEMESTRE 2014	1º SEMESTRE 2015
Participação em eventos científicos educacionais					
Aprofundamento dos estudos e construção do referencial teórico					
Construção do projeto de pesquisa					
Qualificação do projeto					
Trabalho de campo					
Organização das informações e sistematização dos dados					
Elaboração do relatório de pesquisa: dissertação					
Defesa pública do relatório de pesquisa: dissertação					

Fonte: Elaboração da própria autora.

Quadro 11 – Síntese da pesquisa



Fonte: Elaboração da própria autora.

4 DESVELANDO O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE

Após a definição da trilha metodológica e do suporte teórico, cabe agora trilhar por caminhos ainda mais densos. Cabe conhecer a percepção dos sujeitos, compreender como esses sujeitos sociais e singulares se envolvem e são envolvidos no contexto escolar em seu cotidiano, em seus ritos, com os objetivos deste estudo, ou seja, com a avaliação curricular no tempo e espaço do Conselho de Classe.

Dessa maneira, desvelar o lugar do currículo na prática do Conselho de Classe exigiu perceber nos documentos estudados, nas observações realizadas e nos diálogos estabelecidos com os interlocutores deste estudo, um olhar crítico, um olhar interpretativo da realidade que se constituía na Escola Ipê Amarelo, ancorado em um compromisso ético, técnico e político com a percepção dos sujeitos interlocutores, pois

somente aquilo que nos afeta nos provoca um interesse autêntico, que por sua vez, será o que percebem as pessoas com as quais entramos em relação. O respeito a essas pessoas será o pilar sobre o qual podemos construir a confiança que devemos gerar para alcançar a necessária compreensão sobre aquilo que pesquisamos. A credibilidade dos dados que obtemos depende, em primeira instância, da confiança que conseguirmos gerar em quem nos oferece a nós (GARCÍA, 2013, p. 491).

Ancorando-se nesse compromisso ético, político e técnico, ao desvelar o lugar do currículo no Conselho de Classe, toma-se de Marc Augé a acepção do termo “lugar”, para quem “[...] um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico” (2014, p. 73). Com similitude, o currículo assume tais características; e assim, o percurso na trilha de desvelar o lugar do currículo no Conselho de Classe exigiu conhecer essas três dimensões da definição de *lugar*, de Marc Augé (2014): a identidade desse currículo, a relação estabelecida entre o currículo e os sujeitos, bem como o processo histórico desse currículo. Em uma relação de circularidade, esse currículo afeta os sujeitos, e ele próprio é afetado por esses sujeitos.

Desse modo, buscou-se, no percurso deste estudo, compreender a realidade da avaliação do currículo materializado na Escola Ipê Amarelo no Conselho de Classe, segundo a percepção dos sujeitos e nos documentos legais, sua identidade, seus processos relacionais e seu processo histórico, pois a realidade é histórica.

Vários foram os encontros e reencontros que esse percurso proporcionou. Foram encontros com documentos orientadores do trabalho pedagógico e do processo avaliativo para as instituições públicas do Distrito Federal e reencontros com os sujeitos escolares que foram os interlocutores da pesquisa, os quais, junto com a pesquisadora, tiveram a intenção de olhar criticamente para a realidade que os envolvia. De tal forma, passa-se a desvelar esse lugar identitário, relacional e histórico, percorrendo o currículo prescrito da SEEDF, as diretrizes de avaliação da SEEDF e a percepção dos sujeitos que materializam esses documentos orientadores.

4.1 O CURRÍCULO PRESCRITO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros para a estrutura institucionalizada da escolarização.

(GOODSON, 1995, p. 21)

Refletir a educação e sobre o seu dia a dia da escola é refletir sobre seu currículo, desde seu enfoque prescrito ou prático, uma vez que o currículo é a “[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

É necessário conhecer, em qualquer proposta de educação, a concepção de homem, em seu sentido ontológico, a concepção de educação, de escola e de sociedade que se busca formar, seja de maneira implícita ou explícita, contida no teor do documento curricular que reverbera no dia a dia da escola.

A rede pública de ensino do Distrito Federal tem realizado reformas curriculares datadas de 2000, 2002, 2008, 2010 e 2014. Essa última foi publicada no documento intitulado **Currículo em Movimento da Educação Básica** (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Por meio do estudo a respeito desse documento, busca-se a referência do trabalho empírico da presente pesquisa.

No texto introdutório, há uma explicitação do compromisso do Estado, por meio da SEEDF, com a educação pública de qualidade como condição necessária para o exercício pleno da cidadania do sujeito, explicitado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança (ECA) e nas demais legislações que consagram essa prerrogativa.

O documento apresenta a expectativa de formação do sujeito – que é multidimensional (SANTOMÉ, 1998), de forma integral, na diversidade da condição humana – com uma Educação Integral e um currículo para a Educação Integral.

Para isso, a Secretaria de Educação aposta na ampliação dos tempos e oportunidades educacionais como desenho para atender esse ser em formação, em todas as suas complexidades. A SEEDF aponta, dessa maneira, a necessidade da escola ressignificar sua função educadora, para a ampliação de uma função “protetora” nas diversas dimensões da formação humana e na busca da garantia do acesso e da permanência dos (das) estudantes, com sucesso.

O documento curricular da SEEDF em questão é organizado em um conjunto composto por 08 (oito) cadernos, a saber: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial.

O documento fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural como opção teórico-metodológica. Segundo Saviani (2003), a

pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (p. 88).

Essa teoria parte da prática social inicial do conteúdo, ou seja, toma como ponto de partida que os (as) estudantes e docentes já construíram conhecimentos em sua prática social, nas relações sociais. A partir desses conhecimentos, amplia e constrói novos conhecimentos, novas aprendizagens, de maneira dialética.

Dessa forma, por meio da problematização, explicitam-se os problemas da prática social. Em seguida, realiza-se a instrumentalização, que são as práticas didático-pedagógicas para a aprendizagem. Prosseguindo, constrói-se a catarse, que é o esclarecimento elaborado da nova forma de entender essa prática social, essas novas aprendizagens, esse novo

conhecimento e se concretiza por meio de nova proposta de ação a partir do conteúdo construído.

De acordo com Martins (2012, p. 1),

a afirmação da natureza social do psiquismo humano marca a origem da psicologia histórico-cultural, cujos proponentes foram Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, que, na década de vinte do século XX, se uniram em torno do desafio de edificar uma base comum à psicologia, buscando numa concepção filosófica determinada – o materialismo histórico dialético, seus princípios metodológicos fundantes.

Dessa maneira, o documento justifica tal opção teórico-metodológica, assentada em vários fatores, um deles a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal, ao entender que o currículo escolar deve considerar o contexto social, econômico e social dos (das) estudantes. Isso porque

a democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30).

Para tanto, o documento assume ser um Currículo de Educação Integral, tendo por “[...] objetivo ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 23). Assim, ele adentra na concepção de uma Educação Integral, sendo os tempos, espaços e oportunidades educacionais, os três eixos do documento. Explicita que tal opção emerge da própria responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme o artigo 22 da LDB 9.394/96, que preconiza: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No referido documento, é possível detectar a referência a pressupostos da teoria curricular crítica e da teoria pós-crítica, traduzindo opções teóricas de currículo que “[...] definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 21).

Dentro das teorias curriculares críticas reside o entendimento do currículo como um espaço de poder, de ideologia, uma construção e uma invenção social. O currículo, nessa perspectiva, é visto pelo prisma fortemente marcado por uma análise materialista,

fundamentada na teoria marxista. As teorias pós-críticas baseiam-se em uma análise textualista dos discursos e refutam a análise do currículo por meio das grandes narrativas, sobretudo, as vertentes marxistas (SILVA, 2001).

A justificativa de coexistência das duas teorias tão distintas deixa um hiato no entendimento sobre qual teoria realmente sustenta a proposta curricular da rede pública de ensino. No decorrer do documento, fica explícito que o currículo é um território político, resultado de um processo histórico de construção social, que busca compreender que conhecimentos são considerados válidos e não somente quais conhecimentos são válidos (SILVA, 2001).

Esse documento curricular discute as relações de poder como base das produções das diferenças, as desigualdades sociais, a hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, a neutralidade do currículo e dos conhecimentos, e a busca da racionalidade emancipatória que sobrepuje a racionalidade instrumental em prol de um compromisso ético que une os valores universais a processos de transformação da sociedade (SILVA, 2001). Essas discussões deixam claro que o documento em questão se orienta e se assenta nas Teorias Críticas do currículo, nos fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opções teóricas e metodológicas que não coadunam com a perspectiva pós-crítica de currículo.

O documento em questão propõe a superação de uma organização de conteúdos de forma linear, prescritiva e hierarquizada, definida por Bernstein (1977) como “currículo coleção”. Ele se caracteriza pela fragmentação e descontextualização: 1) dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos estudantes e docentes; 2) nos livros didáticos como orientadores do que o (a) docente deve priorizar em sala de aula; 3) nas disciplinas escolares trabalhadas de maneira isolada, impedindo os vínculos necessários com a realidade; 4) em uma postura acrítica dos (das) estudantes diante de práticas transmissivas e reprodutivas de informações; e 5) no processo do trabalho pedagógico desarticulado, priorizando-se os resultados e produtos por meio de exames externos que atrofiam e estreitam o currículo.

Na busca de superar essa caracterização curricular desenvolvida por Bernstein (1977), o documento aponta uma perspectiva da integração, baseada em alguns princípios considerados nele como nucleares, os quais são: unicidade entre teoria-prática, interdisciplinaridade e contextualização e flexibilização.

Tais princípios caracterizam a integração curricular, na qual a teoria e prática referem-se em articular os conhecimentos elaborados pela humanidade à prática social em

âmbito escolar. Ao contextualizar e flexibilizar os conhecimentos ao cotidiano dos (das) estudantes, ao seu contexto social, esses conhecimentos são tratados de forma interdisciplinar, rompendo a fragmentação e a hierarquização.

Segundo Santomé (1998), uma proposta curricular integrada deve favorecer a descoberta das condições sociais, culturais, políticos, econômicos e dos conhecimentos existentes na sociedade. Em um processo de reflexão, é possível criar espaços na sala de aula na construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores e, dessa maneira, atender os propósitos educacionais em uma sociedade democrática, que busca contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos.

O Ensino Fundamental no Distrito Federal, em conformidade com a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) –, também passou a se estruturar com a duração de nove anos. O recorte desta pesquisa é para os Anos Iniciais, que compreendem do 1º ao 5º ano, organizados em dois ciclos: do 1º ao 3º anos, compreendendo o primeiro ciclo; o 4º e 5º anos, que compreendem o segundo ciclo. Ocorre que a retenção se dá nas mudanças de ciclos.

No caderno dedicado ao Ensino Fundamental, o documento curricular aponta os objetivos para esse nível. Eles estão pautados nas Diretrizes da Educação Básica e ressignificados pelas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, listadas abaixo:

- Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade;
- Promover as aprendizagens tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
- Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
- Fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
- Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido

com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9-10).

Os conteúdos no documento curricular estão organizados a partir de diferentes áreas do conhecimento. A área de Linguagens compreende Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A área de Matemática está organizada em blocos, sendo eles: Estruturas Lógicas ou Processos Mentais, Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação. A área das Ciências Humanas abrange dois componentes curriculares: História e Geografia. Já a área das Ciências da Natureza é organizada por amplas e integradas temáticas, a saber: Recursos Tecnológicos, Ser Humano, e Saúde e Ambiente.

O documento curricular explicita que os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos articulados ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. A práxis pedagógica a ser desenvolvida por docentes e estudantes, de maneira integrada e contextualizada, tem em vista o acesso dos (das) estudantes à construção e reconstrução de saberes por meio de uma diversidade de referências de leitura de mundo e uma variedade de vivências, em uma postura crítica e emancipatória.

No Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF há a definição de Conselho de Classe como uma “[...] das mais relevantes instâncias avaliativas da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 73). Suas reuniões devem ocorrer ao final de cada bimestre ou quando a escola julgar necessário, e, segundo o documento, tem o objetivo

de analisar de forma ética aspectos atinentes à aprendizagem dos estudantes: necessidades individuais, intervenções realizadas, avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, além de estratégias pedagógicas adotadas, entre elas, projetos interventivos e reagrupamentos (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 73).

O documento prevê a superação dos registros pelos registros, sem a devida problematização, que se constituem apenas para cumprir uma determinação burocrática, ou seja, para compor prateleiras e gavetas. Defende que esses sejam, de fato, registros que evidenciem os progressos e ações pedagógicas necessárias para o avanço das aprendizagens dos (das) estudantes, registros que

devem ser detalhados e disponibilizados dentro da escola, especialmente de um ano para outro quando os docentes retomam o trabalho e precisam conhecer os estudantes que agora estão, mais diretamente, sob seus cuidados (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 73).

O documento curricular avança no entendimento de um Conselho de Classe que seja de fato uma prática avaliativa para as aprendizagens. Ele sugere algumas práticas a serem realizadas a partir do planejamento individual e/ou coletivo dos (das) docentes, e que sejam pautadas nos seguintes elementos: nas análises reflexivas sobre evidências de aprendizagem a partir de questionamentos; na organização da interação entre docentes e estudantes permeada pela avaliação; e no registro para o acompanhamento, intervenção e promoção das aprendizagens dos (das) estudantes e todo o coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Como aponta o documento curricular, a prática desse colegiado deve ser registrado “[...] por profissionais do SOE, SEAA, Sala de Recursos, Coordenação Pedagógica e professores ou pelos próprios estudantes em um processo de autoavaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 73).

No nível prescrito do currículo, o Conselho de Classe propõe a superação de um conselho burocrático para um conselho emancipador, formativo, ético, que, acima de tudo, esteja a serviço das e para as aprendizagens dos sujeitos implicados no processo pedagógico da escola. Esse Conselho de Classe deve ser capaz de gerar novas práticas, privilegiadas por um processo coletivo de reflexão.

A esse respeito, a SEEDF revela uma expectativa de uma confluência de práticas de múltiplos sujeitos na consolidação do Currículo em Movimento da Educação Básica nos níveis central (Subsecretarias e Coordenações), no nível intermediário (Coordenações Regionais e Gerências Regionais) e no nível local (escolar), considerando a

definição discutida e consciente de conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos em formação, os objetivos de cada ciclo, etapa e modalidade da Educação Básica e as especificidades locais e regionais de cada Cidade, Coordenação Regional/Escola (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

É importante considerar que para a implementação e consolidação do documento curricular na SEEDF será necessária a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Essa perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal (Lei 4.751/2012) é elucidada no dispositivo legal, em seu Art. 9º (DISTRITO FEDERAL, 2012):

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação;
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) Grêmios estudantis.

Dessa forma, de acordo com o dispositivo legal, há necessidade do envolvimento de gestores (as), docentes, estudantes, pais, mães, responsáveis e colegiados nesse movimento. Nele, o Conselho de Classe deve ser permanentemente avaliado a partir das “[...] de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a. p. 20). Ou seja, avalia-se a materialização do currículo na escola, nesse colegiado, uma vez que um currículo “[...] antes de ser veiculado no nível prescrito, de acordo com as regulamentações que emanam do poder público, deve representar, sobretudo, os reais interesses e necessidades das instituições educativas dos professores e estudantes” (BORGES, 2010, p. 59).

4.2 DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura.

(FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 19)

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal lançou, no inverno de 2014, as orientações e prescrições sobre as avaliações a serem realizadas nessa rede pública de ensino por meio do documento intitulado **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala** (2014b).

O Documento está pautado na concepção da avaliação formativa e, nesse sentido, busca, na articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e de larga escala), garantir as aprendizagens de todos os sujeitos escolares. Desse modo, este estudo lançou o olhar para o Conselho de Classe, posto tratar-se de uma instância avaliadora no interior da escola e que carrega em si a possibilidade de articulação desses três níveis.

Para tanto, faz-se necessário conhecer, seja de maneira implícita ou explícita, a concepção de currículo, de avaliação e de Conselho de Classe contida no teor do documento orientador das avaliações, que reverberará no dia a dia da escola.

A rede pública de ensino do Distrito Federal, desde o ano 2000, seguido dos anos de 2006, 2008 e 2014, tem apostado em diretrizes de avaliação prescritas a respeito das avaliações praticadas no interior da escola. As **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala** destacam, em sua apresentação, que o Documento foi construído, em seu momento inicial, por um Grupo de Trabalho composto por profissionais de diferentes segmentos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Segundo o Documento, essa construção foi seguida de consulta pública por meios eletrônicos e discutida na Semana Pedagógica de 2014 com as quatorze Coordenações Regionais de Ensino/Gerência de Educação Básica, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal¹⁹. Essas ações, ainda segundo o Documento, buscaram atender dois objetivos: primeiro, o de assegurar o processo democrático na construção das Diretrizes; e segundo, o de promover o sentimento de pertencimento dos sujeitos escolares no interior da escola pública (SEEDF, 2014b).

¹⁹ As Coordenações Regionais de Ensino/Gerência de Educação Básica estão localizadas nas cidades satélites do Distrito Federal e estão articuladas com o nível central e as unidades de ensino na busca de ações que concretizem as políticas no campo educacional dessa rede. (SEEDF, Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, 2012).

4.2.1 A constituição das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014b)

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação de estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.

(FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 18)

As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014b) dialogam com o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014a) ao assumirem o comprometimento com a Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade. São esses os eixos transversais do documento curricular que, associados aos conteúdos e à avaliação em seus três níveis, podem “[...] colaborar para a formação de um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda” (SEEDF, 2014b).

O Documento, ao dialogar com o currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal, expõe a centralidade desse par pedagógico – currículo e avaliação –, como categorias principais que organizam e reorganizam o trabalho pedagógico realizado na escola por seus sujeitos. Ele carrega o objetivo de discutir “[...] concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas” (SEEDF, 2014b, p. 7) e destaca as práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar.

Tratando da avaliação em seus três níveis: aprendizagem, institucional e em larga escala, cunhada em uma perspectiva da função formativa da avaliação, o Documento defende que essa função coaduna com a concepção de Educação Integral almejada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa concepção, segundo o Documento, busca a formação multidimensional (SANTOMÉ, 1998) do ser humano, entendendo-o como um ser histórico, de “[...] desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 8).

Nas Diretrizes de Avaliação (2014b, p. 10), a função formativa da avaliação assenta-se no entendimento de que a avaliação, nessa perspectiva, intenciona o acolhimento, a apreciação e a própria avaliação do processo que envolve o ensino e aprendizagem. Ainda

defende que o ato de avaliar é “[...] para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”. Nesse sentido, apoiado em Hadji (2001) e Villas Boas (2008), o Documento aponta uma diversidade de instrumentos/procedimentos que podem contribuir para a construção e o avanço das e para as aprendizagens.

Na articulação dos três níveis da avaliação – aprendizagem, institucional e em larga escala –, o Documento orienta para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Alguns desses instrumentos/procedimentos podem ser potencialmente realizados no interior da escola, como: a autoavaliação, o *feedback*, avaliação por pares, portfólio, webfólio, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos e provas para as intervenções e avanços nas e para as aprendizagens.

Quanto a esse último procedimento/instrumento – a prova, o Documento reserva uma seção específica, posto que, segundo ele, é o “[...] instrumento avaliativo mais conhecido e utilizado no contexto educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 43). Ainda alerta que esse instrumento é *um* dos procedimentos/instrumentos dentre a diversidade que há em uma avaliação pautada por uma lógica formativa, e não pode ser considerado o único. Dessa maneira, ao lançar mão de uma série de procedimentos/instrumentos, docentes, estudantes, famílias e equipe-técnico-pedagógica poderão “[...] libertar-se da alegoria da medida” (HADJI, 2001, p. 41). Isso porque, tal instrumento – a prova –, por vezes, atende a uma avaliação classificatória sugerida por notas ou conceitos. Repensar tais práticas constitui um desafio no contexto escolar, como enfatiza Méndez (2002, p. 38):

O desafio consiste precisamente em que os professores devem enfrentar de um modo ativo, novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e que o resultado seja relevante, além de significativo, para o sujeito que busca. Não apenas dentro da sala de aula, nem apenas restrito ao cognitivo, mas significativo *em* e *para* sua vida dentro e, sobretudo, fora da sala de aula. Nessa dinâmica, as formas tradicionais de avaliar, ou a avaliação através de testes, de qualquer tipo que seja não servem para desempenhar essas funções, nem para refletir aqueles atributos e critérios que definem a nova situação, nem as condições de qualidade que são proclamadas.

O Documento ainda traz um alerta para todas as atividades que envolvem a utilização da prova, como a semana de provas e a publicização de notas e conceitos dela decorrentes. Ele orienta que “a construção da prova deve levar em conta os objetivos e aprendizagem e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos estudantes, para que se constitua em espaço-tempo de aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44).

A expressão *aprendizagens*, apontada no Documento, evidencia que, com a utilização da prova em uma perspectiva formativa, todos os sujeitos diretamente envolvidos nesse procedimento, docente e estudantes, serão beneficiados com as aprendizagens, seja na elaboração, na aplicação, na correção, no *feedback* aos (às) estudantes e no uso ético de seus resultados.

O Documento estimula ações coletivas da família, de docente, estudantes, e equipe técnico-pedagógica, chamando todos ao protagonismo do processo ensino e aprendizagem. Nesse percurso, além dos processos formais da avaliação destacados no Documento, o mesmo chama a atenção para o uso formativo da avaliação informal. Entretanto, ele aponta apenas *docente e estudantes* nessa ação, ao afirmar que tudo que envolve esse processo é constituído “[...] pelos juízos que professores fazem sobre estudantes e vice-versa” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 37).

Uma avaliação que pretende ser formativa deve considerar a participação de todos os sujeitos implicados nesse processo, posto que o mesmo documento traz a avaliação em seus três níveis ou dimensões, ou seja: das aprendizagens, institucional e exames de larga escala. Com isso, ao constituir docente e estudantes nesse processo, enfatiza-se apenas uma dimensão da avaliação, a da aprendizagem. Excluem-se os demais sujeitos da comunidade escolar, exclui a instituição e negligencia os dados dos exames externos, para essa relação necessária na construção de uma avaliação para as aprendizagens, uma avaliação de fato formativa.

O dever de casa, prática cotidiana no interior da escola e das famílias, ganha destaque no Documento. Ele faz um alerta de que a escola, ao realizar tal atividade de maneira irrefletida por docentes, pode provocar uma avaliação informal negativa e não promover e nem consolidar as aprendizagens dos (das) estudantes.

Ao trazer a prática do dever de casa como um dos elementos dos rituais, das ações cotidianas que se realizam no interior da escola e que necessitam estar em confluência com a avaliação formativa, com um foco para as aprendizagens, o Documento revela uma reflexão inovadora para uma ação que mostra muitas faces. Dentre elas, o dever de casa ora vem preencher o tempo do (da) estudante nos horários em que não está na escola, ora, se bem orientado, assume um papel relevante na consolidação das aprendizagens. Como elucidam Villas Boas e Soares (2013),

quando bem situado no trabalho pedagógico, composto por atividades significativas e criativas e em doses razoáveis, assim como bem compreendido por todos na escola, incluindo-se os pais, o dever de casa

pode constituir um facilitador da inclusão de todos os estudantes nas aprendizagens. Se não for uma atividade mecânica e sem sentido e se for impregnado de criatividade, poderá ser prazeroso e contribuir para a ampliação das aprendizagens (p. 138).

Outro aspecto que merece preocupação a respeito da prática do dever de casa são as escolas de tempo integral. Uma vez que os (as) estudantes já permanecem na escola uma grande parte do dia, há de se pensar a necessidade das atividades para casa. Serão mesmo necessárias? Cumprirão sua função de ampliar as aprendizagens de uma maneira criativa e prazerosa? Tais questões precisam ser discutidas, refletidas e avaliadas nas escolas que ampliaram o tempo de permanência na escola. Com a ampliação do tempo do (da) estudante na escola, práticas tradicionais irrefletidas só vão gerar enfado e desânimo para os sujeitos escolares.

As Diretrizes de Avaliação trazem o princípio legal previsto na LDB 9.394/96 que dispõe, em seu artigo 12, inciso V, sobre “a recuperação dos estudos”. Falar em “recuperação de estudos” deixa a entender que há de se recuperar o que foi perdido, ou seja, as aprendizagens. Condição necessária para se recuperar algo perdido, é esse algo perdido ter pertencido a alguém. Uma vez que houve a consolidação das aprendizagens, o que há de se recuperar? A ideia da “recuperação de estudos” não se ajusta à avaliação formativa. Em uma perspectiva de avaliação formativa, não há o entendimento de recuperar o que não houve. Na avaliação formativa, há o entendimento de construção, de intervenção e consolidação na e para as aprendizagens.

Dessa maneira, nas Diretrizes de Avaliação (2014b) a expressão “recuperação de estudos” deve ser entendida, pelos sujeitos escolares, como um processo de intervenções nas e para as aprendizagens dos (das) estudantes, de forma diagnóstica, contínua e registrada nos diários de classe. Nesses diários “[...] constarão as necessidades apresentadas pelos estudantes e os relatos das atividades realizadas para a promoção de seu avanço” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 34).

O Documento assinala que “[...] o sistema de ensino do Distrito Federal se movimenta para a construção da avaliação formativa” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44). Reside nessa afirmativa um grande desafio para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, posto que, desde o ano 2000, as Diretrizes de Avaliação vêm propondo a avaliação formativa.

Em vista disso, será necessária uma intensa e contínua formação dos sujeitos escolares dessa rede pública de ensino para que superem práticas classificatórias e

excludentes tão presentes no cotidiano escolar e de fato construam a avaliação em uma perspectiva formativa, pois “[...] devido ao que compreendemos da atividade de avaliação, torná-la formativa exigirá muita lucidez, inventividade e tenacidade” (HADJI, 2001, p. 74).

Para essa construção efetiva, há a necessidade desses sujeitos aprenderem sobre a avaliação, suas funções, seus níveis, seus instrumentos e procedimentos, para que, de fato, todos esses elementos sejam materializados no interior da escola, com vistas para as aprendizagens de todos e, sobretudo, dos (das) estudantes. Como elucidam Sordi e Ludke (2009, p. 317),

entendemos que aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação por pares. Um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderá, com algum prazer, que lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, corresponsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto.

Os sujeitos escolares atentos à aprendizagem sobre as avaliações, como explicam as autoras, serão sujeitos que poderão promover a avaliação em uma perspectiva formativa articulada em seus três níveis: de aprendizagem, institucional e de larga escala. Dessa maneira, serão sujeitos que provocarão mudanças nas práticas cotidianas na escola, “virando a escola do avesso”. E “[...] virar a escola do avesso por meio da avaliação significa construir a avaliação inserida no trabalho pedagógico que faça diferença para alunos e professores, de modo que todos aprendam o necessário para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2008, p. 116).

Quanto ao Conselho de Classe as Diretrizes de Avaliação (2014b) dialogam com a Lei 4.751/2012 em seu artigo 35, que dispõe sobre a definição, a organização e a composição do Conselho de Classe. Entende-se esse colegiado como um dos elementos que propiciam a participação democrática no interior da escola.

O diálogo das Diretrizes (2014b, p. 39) com o Currículo em Movimento da SEEDF (2014a) é reiterado nas orientações quanto à prática do Conselho de Classe nas instituições escolares, ao afirmar que

quando o Conselho de Classe consegue refletir sobre os índices de desempenho, sobre o espaço da coordenação pedagógica, sobre os projetos e demais atividades realizadas no âmbito da escola e das salas de aula, sobretudo com vistas às aprendizagens de todos, potencializa sua caminhada

na direção da avaliação aqui defendida e consegue promover a desejada autoavaliação da escola.

Nesse diálogo entre os documentos da rede, fica explicitado o entendimento do currículo como uma práxis pedagógica, como esclarece Sacristán (2000, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Dentre as práticas que a escola desenvolve, as Diretrizes de Avaliação (2014b) apontam o Conselho de Classe como tempo-espço de “[...] planejamento, organização, avaliação e retomada do Projeto Político-Pedagógico”. O documento segue apoiado em Lima (2012), afirmando que “[...] é uma instância em que se encontram e podem se entrelaçar os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e redes ou em larga escala, sendo um momento privilegiado para autoavaliação da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 39).

Ao ampliar o entendimento da avaliação no Conselho de Classe para além das aprendizagens e da sala de aula, e apontando esse colegiado tempo-espço propício para a autoavaliação da escola, ou seja, um momento de avaliação institucional, tais práticas podem promover uma reorganização do trabalho pedagógico, suscitada por todos os sujeitos escolares. Nessa perspectiva, Freitas (2014, p. 35) explica que

pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões. Em nível de sala de aula.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares (2014b) orientam que todos os sujeitos escolares sejam envolvidos, as famílias, estudantes, docentes e equipe técnico-pedagógica para que, em um trabalho coletivo por meio de reflexões e proposições, se alcancem as aprendizagens de todos na escola e, sobretudo, dos (das) estudantes.

As Diretrizes Curriculares (2014b) alerta sobre a avaliação informal realizada durante o Conselho de Classe, o qual reitera que as ações praticadas nesse colegiado estejam pautadas na ética e no respeito no momento de publicização dos dados obtidos por meio da

avaliação somativa e nas questões subjetivas dos (das) estudantes. Ações que andam na contramão dessa perspectiva ferem a ética na prática do Conselho de Classe, “[...] não (...) [têm] eficácia para mudar a realidade apresentada e não resolvem os problemas apresentados pela turma, pois são calcadas sobre problemas e não sobre as necessidades” (CRUZ, 2011, p. 22).

O Documento Curricular (2014a) orienta que os dados emanados das avaliações em rede ou de larga escala sejam discutidos e refletidos na prática do Conselho de Classe para que “[...] a escola se avalie e promovam as ações que reorientem seu trabalho pedagógico” (SEEDF, 2014a, p. 41). A escola pode, dessa maneira, promover uma reorganização do trabalho pedagógico e o fortalecimento do trabalho coletivo realizado pelos sujeitos escolares referenciados sobre a reflexão de seu Projeto Político-Pedagógico. Como aponta Lima (2012, p. 59) quanto à necessidade de um espaço fomentador de práticas avaliativas em uma perspectiva formativa,

o Conselho de Classe pode representar esse espaço. Pode ser momento de ponderações quanto ao uso dos tempos escolares e também espaço para reflexões e tomadas de decisões em favor da avaliação formativa, que será forte aliada da gestão escolar, do professor e do estudante. O Conselho de Classe pode tornar-se um espaço valioso para consolidação da avaliação formativa, para a reflexão pedagógica responsável e, especialmente, para o exercício profissional técnico e científico do coletivo escolar.

Desta forma, as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), ao incorporar ao Conselho de Classe novas responsabilidades, como a articulação da avaliação em seus três níveis, em uma perspectiva formativa, acaba por ampliar o olhar para as aprendizagens dos (das) estudantes e demais sujeitos escolares. Isso pode favorecer o processo de autoavaliação da escola, refletindo e propondo ações a partir dos dados emanados dela mesma, na articulação dos três níveis da avaliação: de aprendizagem, institucional e de larga escala. Busca-se, dessa forma, na materialização de seu currículo, a intervenção e a superação de suas fragilidades, ampliando e consolidando suas potencialidades.

4.3 O LUGAR DO CURRÍCULO NA PRÁTICA DO CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA IPÊ AMARELO

Na educação, não investigamos objetivos ou realidade físicas estáveis, mas ideias, pensamentos, juízos ou ações e pessoas singulares (sejam elas criancinhas, jovens, mães, pais, docentes, etc.). Não são os dados artefatos técnicos o que temos perante nós, mas “pedaços” da vida de alguém: suas ideias, temores, preocupações, ações.

(GARCÍA, 2013, p. 489-490)

A Escola Ipê Amarelo realizou quatro Conselhos de Classe durante o ano de 2014, sempre ao final de cada bimestre. Cada Conselho de Classe, assumiu objetivos exclusivos, como salienta Cruz (2011, p. 11), ao afirmar que “[...] a dimensão de um processo de avaliação supõe que os conselhos estejam relacionados uns com os outros e provoquem ações concretas que possam interferir na prática educativa”.

Com efeito, para este estudo foram observados todos os Conselhos de Classe realizados na Escola Ipê Amarelo no ano de 2014. Participaram desse colegiado, a gestão, coordenação, docentes, SOE e SEAA.

Com essa composição, passa-se a analisar o primeiro Conselho de Classe, que apresentou o objetivo de diagnosticar as fragilidades que acometiam as turmas da escola, segundo a percepção dos (das) docentes dessas turmas. Sendo assim, o Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo se desenvolveu organizado em três momentos.

No primeiro momento, a coordenadora deu breves orientações aos (às) docentes quanto aos aspectos do RAV²⁰. No segundo momento, foram feitas análises dos gráficos sobre o nível da psicogênese²¹ da turma e os dados oriundos das provas de Português e Matemática, as quais são chamadas pela escola de Avaliação Unificada.

Essa nomeada de Avaliação Unificada corresponde a Provas de Português e Matemática realizadas pelos (as) estudantes do 1º ao 5º na Escola Ipê Amarelo

²⁰ O RAV (Registros de Avaliação) é um instrumento composto por dois documentos: Registro Descritivo e Registro do Conselho de Classe, no qual o (a) docente registra a análise das aprendizagens e do desenvolvimento do (a) estudante das séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.

²¹ Nível da psicogênese é um teste utilizado para identificar a evolução da escrita do alfabetizando.

bimestralmente. Esses exames são produzidos pelos (as) docentes da própria escola, dirigidos a cada ano/série, respectivamente, e realizados em um período chamado “semana de provas”.

O terceiro momento foi utilizado para o preenchimento de uma ficha criada pela própria escola, denominada Ficha de Acompanhamento do Conselho de Classe.

A sistematização da análise das práticas realizadas por seus sujeitos nesse colegiado da Escola Ipê Amarelo acompanhará a forma de organização dessas reuniões no primeiro bimestre e, de forma similar, no segundo, enfim, em seus três momentos. Tratou-se de um acontecimento carregado de fragilidades e potencialidades.

4.3.1 Primeiro momento: para além de relatórios...

Dirigido e registrado pelas coordenadoras da escola, o Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo, realizado no primeiro bimestre no ano de 2014, foi iniciado com a equipe técnico-pedagógica e docentes presentes. Os docentes recebiam das coordenadoras breves orientações quanto ao preenchimento do RAV (Registros de Avaliação).

O RAV utilizado para o registro da prática desse colegiado é composto por três páginas. A primeira página resume os dados quantitativos da turma, oriundos das demais fichas. Ela contém a quantidade de estudantes matriculados, infrequentes, transferidos, estudantes com necessidades educacionais especiais e em defasagem idade-série.

Nessa mesma ficha há outros espaços para outras especificidades dos (das) estudantes, como: espaço para o registro dos nomes e idade de estudantes repetentes no ano, espaço para observações gerais, espaço para justificativa em caso de discordância do Conselho de Classe ao parecer do (a) docente em relação à aprovação/reprovação e a quantidade de alunos aprovados e reprovados.

As outras páginas correspondem aos registros provenientes da realização do Conselho de Classe no 1º, 2º, 3º e 4º bimestres. A ficha traz inicialmente, além da identificação do bimestre e a data da realização do Conselho de Classe, um espaço para que o (a) docente registre o(s) principal (is) avanço(s) da turma e a(s) estratégia(s) utilizada(s).

No documento, há campos para o registro dos (das) estudantes infrequentes, as ações desenvolvidas e os encaminhamentos quanto a essa infrequência. Há também campos para o registro de estudantes com necessidades de aprendizagem, as especificidades dessas

necessidades, bem como as ações e encaminhamentos desenvolvidos pelo (a) docente para intervir nessas necessidades.

Há outro campo para o registro de estudantes atendidos pelos serviços de apoio na escola e especificação desse atendimento e campo para registro do trabalho pedagógico da instituição, apontando suas fragilidades, potencialidades e encaminhamentos. Há, também, um último campo de assinatura e identificação da função dos participantes, como: professor (a) da turma; coordenador (a); supervisor (a) pedagógico (a); diretor (a); orientador (a) educacional; sala de recursos e Serviço de Apoio à Aprendizagem.

Nesse campo onde os sujeitos devem assinar, não há um espaço reservado para estudantes e seus responsáveis, como previsto no Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A ausência desse espaço no documento pode conduzir a escola ao entendimento de que não há necessidade da participação dos pais, mães e responsáveis, em contradição ao que prevê o próprio Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 31) quando estabelece:

§1º Além dos professores, devem participar do Conselho de Classe o Diretor ou seu representante, o Orientador Educacional, o Supervisor Pedagógico ou o Coordenador Pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso.

§2º Podem compor o Conselho de Classe, como membros eventuais, representante da equipe especializada de apoio à aprendizagem, representante do atendimento educacional especializado/sala de recursos, pais ou responsáveis, e outras pessoas cuja participação se julgar necessária.

Essa ausência do campo de assinatura para pais/responsáveis e estudantes no documento está em contradição também com as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala a qual prevê que

os pais, mães e ou responsáveis pelos estudantes devem ser incluídos na articulação dos três níveis da avaliação. Isto ocorrerá **por meio da participação no Conselho de Classe**, na avaliação institucional ou avaliação do trabalho da escola e por meio da compreensão dos dados emanados dos exames internos e externos. O efeito disso poderá ser o de trazer parte da comunidade escolar, não somente, para o nível da informação, mas, sobretudo para o entendimento da complexidade que sustenta a avaliação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21 – grifos meus).

Pode-se notar que dois verbos são utilizados para abordar a questão da participação dos pais/responsáveis e estudantes. São eles *podem* e *devem*: o primeiro descrito no Regimento Interno (2009) e o segundo nas Diretrizes de Avaliação Educacional:

aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b). No Regimento Interno (DISTRITO FEDERAL, 2009), o verbo *podem* deixa facultativa a participação desses sujeitos, o que sugere uma revisão nesse documento.

Cabe ressaltar que a participação dos pais/responsáveis e estudantes não se limita à ciência em um documento ou apenas a presença desses sujeitos nos espaços da escola. Ela será realmente efetiva com a reflexão e a intervenção desses sujeitos em um ambiente pautado nos processos democráticos que devem orientar o trabalho pedagógico da escola, coroado por uma postura ética.

Nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), a utilização do verbo *devem* assume o compromisso com os processos democráticos que precisam ocorrer na busca da educação pública de qualidade.

No documento RAV do Conselho de Classe, o currículo desenvolvido pela escola não é mencionado para ser avaliado. Dessa maneira, ele não remete o (a) docente e os demais sujeitos partícipes desse colegiado aos aspectos curriculares desenvolvidos na e pela escola para serem avaliados, com o objetivo de intervir nas fragilidades do desenvolvimento desse currículo, revigorar as potencialidades e projetar outros encaminhamentos. Como ressaltam Freitas e Fernandes (2008, p. 19), “[...] avaliar é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura”.

Dessa maneira, para avaliar o currículo materializado na escola em uma perspectiva formativa no RAV do Conselho de Classe, há necessidade de especificar no documento o percurso curricular que a turma e/ou estudante avançou, registrar as fragilidades e quais estratégias são necessárias para o avanço dessas fragilidades. Essas estratégias podem surgir do próprio Conselho de Classe na medida em que os sujeitos envolvidos nesse colegiado discutem, refletem e buscam alternativas para a intervenção de suas fragilidades de maneira coletiva, pois, como abordam Freitas e Fernandes (2008, p. 21, *apud* ALLAL, 1986, p. 176), “[...] os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do *currículum*”.

Cabe refletir que outros documentos devem fazer parte desse colegiado, como o Diário de Classe e o Registro Descritivo do Estudante, com o objetivo de subsidiar a articulação do par *currículo e avaliação*, realizada durante o Conselho de Classe. O Diário, por compor o currículo materializado na escola por meio das atividades ali registradas, e o Registro Descritivo do Estudante, por conter as informações a respeito do que o (a) estudante avançou, ainda precisam avançar nas estratégias realizadas nesse movimento.

O RAV do Conselho de Classe, na prática desse colegiado na Escola Ipê Amarelo, assumiu, nessa ocasião, um caráter meramente burocrático, pois não houve uma reflexão, uma retomada das questões que trazem o documento, como, por exemplo, a identificação dos (das) estudantes com necessidades de aprendizagem e as estratégias desenvolvidas pelo (a) docente para intervir nessas necessidades.

A escola, nesse momento, ao tratar o RAV do Conselho de Classe apenas como uma tarefa burocrática, perdeu a oportunidade de realizar reflexões acerca das necessidades da turma e as necessidades de aprendizagem de cada estudante. E deixou de criar, de maneira coletiva, estratégias para intervir nas fragilidades que a turma e/ou o (a) estudante apresentavam e na própria avaliação do documento como instrumento de registro. Para essa atividade apenas de registro, não há a necessidade de realizar o Conselho de Classe.

A prática do registro do e no Conselho de Classe, realizada de maneira burocrática, distorce e esvazia a função desse colegiado, como evidenciado por Dalben (1996, p. 114), ao afirmar que

o papel do Conselho de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade.

Por outro lado, quando a escola trata de forma burocrática o documento cujo conteúdo não traz benefícios para a organização do trabalho pedagógico, ela revela a necessidade de uma formação docente em lócus. Essa formação deve tratar dessas e tantas outras questões que o (a) docente realiza em sua prática escolar, de forma irrefletida, e que não reverberam para as aprendizagens de todos os sujeitos escolares, como também para que os sujeitos envolvidos nesse colegiado compreendam que 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 preconceito; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas (VASCONCELLOS, 2003, p. 70).

A maneira como foi tratado o RAV do Conselho de Classe tornou-se um contrassenso ao que traz o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014a). O mesmo orienta a superação dos registros pelos registros, sem a devida

problematização, e os que se constituem apenas para cumprir uma determinação burocrática, ou seja, para compor prateleiras e gavetas. Ele defende que eles sejam, de fato, registros que evidenciem os progressos e ações pedagógicas que são necessárias para o avanço das aprendizagens dos (das) estudantes, afirmando que os registros “devem ser detalhados e disponibilizados dentro da escola, especialmente de um ano para outro quando os docentes retomam o trabalho e precisam conhecer os estudantes que agora estão, mais diretamente, sob seus cuidados” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 73).

Dessa maneira, o tempo de preenchimento de atas e relatórios do Conselho de Classe pode ser superado, ampliando o sentido desse momento apenas burocrático para um tempo e espaço da escola e do (a) docente olharem, de forma coletiva, para suas próprias práticas curriculares e avaliativas, de forma refletida e consciente. Esse momento pode ser utilizado como um tempo e espaço de aprendizagens, pois “[...] a escola é o lugar de inovações e revolução de ideias” e “[...] isso requer o desenvolvimento de trabalho coletivo, acompanhado de reflexão constante sobre o processo avaliativo” (VILLAS BOAS, 2008, p. 79).

De tal forma, a realização do registro avaliativo do Conselho de Classe, de maneira crítica, pelos (as) docentes e demais sujeitos que o compõem, carrega a potencialidade de um momento de organização do trabalho pedagógico. Essa organização pode dinamizar, transformar e reconfigurar as práticas pedagógicas na medida em que a escola passa a se perceber em suas ações curriculares e avaliativas, avaliando essas ações e redimensionando-as com o foco nas e para as aprendizagens dos (das) estudantes e demais sujeitos escolares. Esse momento de abertura para uma autoavaliação institucional e uma autoavaliação docente em uma perspectiva formativa significam que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2011, p. 20).

A autoavaliação institucional e autoavaliação docente, neste estudo, valem-se dos aspectos de autoavaliação, destacada por Villas Boas (2008, p. 63), ao afirmar que “[...] a autoavaliação, por meio da tomada de consciência, permite a passagem de uma ‘regulação simplesmente cognitiva’, isto é, tácita e espontânea, a uma regulação metacognitiva (consciente e resultante de reflexão)”. Assim, cabe indagar:

Existiria espaço mais rico para discussão dos avanços, progressos, necessidades dos estudantes e dos grupos? Existiria espaço mais privilegiado de troca entre os professores que trabalham com os mesmos estudantes para

traçar estratégias de atuação em conjunto que favoreçam os processos de aprender? Não seria o Conselho de Classe, o momento no qual deveríamos estudar os desafios decorrentes da prática? Por fim, o Conselho de Classe também ajudaria a resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente (FREITAS; FERNADES, 2008, p. 36).

Dessa maneira, os sujeitos escolares que compõem o Conselho de Classe, tomados pela consciência crítica, fruto de reflexões individuais e coletivas, podem superar o simples preenchimento burocrático de documentos, em momentos de aprendizagens, caminhando para além de relatórios.

4.3.2 Segundo momento: a atrofia do currículo no Conselho de Classe

No segundo período do Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo, a turma era mostrada ao grupo presente no colegiado por meio de uma foto projetada na parede, uma projeção dos (das) estudantes juntamente com as docentes da turma, de acordo com o coordenador que manuseava o projetor. Essa prática propiciava a identificação dos mesmos para os demais participantes desse colegiado.

O momento de exposição da turma, na projeção, carrega fragilidade, na medida em que a exibição desses estudantes é seguida de comentários e relatos – feitos pelos presentes nesse colegiado – de fatos ocorridos na escola com os (as) estudantes durante o bimestre. Tais práticas em nada contribuem para uma intervenção nas aprendizagens desses estudantes. Comentários como “esse aluno é desafortado”, “é problemático”, “são preguiçosos”, “é nervosinho”, “é fofoqueiro”, “a turma é uma bomba”, “não são acompanhados pelos responsáveis”, “tem um problema de entendimento”, entre outros, distorce o Conselho de Classe de seus fins. Como alertam Freitas e Fernandes (2008, p. 25),

esses juízos de valor interferem (para o bem ou para o mal) nas relações entre os professores e os estudantes. Não são raras as situações em que os professores começam a orientar suas estratégias metodológicas em função de seus juízos de valor sobre os estudantes, configurando uma situação delicada, principalmente quando os juízos negativos de valor passam a comandar a ação metodológica do professor. Nesses casos, há um contínuo prejuízo do estudante, pois o preconceito que se forma sobre ele termina por retirar as próprias oportunidades de aprendizagem do estudante.

As imagens dos (das) estudantes, associadas aos comentários e relatos, tornam-se inócuas, não contribuem para os processos pedagógicos e, ainda, podem trazer danos aos (às) estudantes em seu percurso no interior da escola. Nesse sentido, Cruz (2011, p. 11) alerta que além de inútil, improdutiva, “a simples narrativa de fatos acontecidos pode ganhar outra conotação negativa: os professores que não tiveram problemas com aqueles alunos podem passar a ‘marcar’ determinados alunos, a partir dos fatos narrados no conselho”.

Esses comentários a partir da exposição da imagem da turma evidenciam uma avaliação informal marcada pela classificação contraproducente. Narrativas desses comportamentos, sem que se busquem as causas que os provocam nos (nas) estudantes, tornam o Conselho de Classe um espaço vazio e distorcido de sua função. Freitas (2002, p. 315) afirma que

tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por inferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido antes reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor-durante o próprio processo.

Na sequência da projeção da imagem da turma, são apresentados aos partícipes do Conselho de Classe, gráficos construídos a partir dos dados das provas de Matemática e Português realizadas por essa turma. Essas provas recebem o nome na escola de *Avaliação Unificada*. Esses exames realizados na escola configuram-se no PPP (2014) como uma meta a ser atingida em médio prazo, a ser reestruturada “[...] com o objetivo de fazer o diagnóstico da realidade das turmas e para que os alunos possam apropriar-se dos formatos das avaliações externas” (PPP da Escola Ipê Amarelo, 2014).

Tais objetivos focalizam o diagnóstico da realidade da turma e a apropriação, pelos (pelas) estudantes, dos formatos dos exames externos. Existe, entre esses dois objetivos, um espaço, uma lacuna, pois entre o diagnóstico da realidade e a prática de preparo para os exames externos deve existir a intervenção para as aprendizagens.

O objetivo de preparo dos (das) estudantes para esses exames deve ser repensado pela Escola Ipê Amarelo, porquanto somente essa finalidade não abarca, não alcança uma meta de longo prazo também estabelecida em seu Projeto Político-Pedagógico (2014), que é de: “[...] promover a formação integral dos alunos oferecendo uma educação significativa e de

qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos, erradicando a reprovação escolar e oportunizando uma convivência de paz junto ao processo educativo”. Essa meta exige, pois, um empenho da escola com o desenvolvimento dos conhecimentos construídos pela humanidade, um desenvolvimento curricular de maneira crítica.

Dessa maneira, o objetivo de preparo de estudantes para exames externos deve ser repensado pela escola, pois essa prática conduz à atrofia e à hierarquização do currículo escolar, na medida em que esses exames se pautam apenas em examinar, de forma restrita, os conhecimentos na área de Português e Matemática. Ela negligencia todo o conhecimento construído ao longo do tempo da humanidade e historicamente praticado nas escolas brasileiras e do Distrito Federal.

Ambas as provas, de Português e Matemática, na Escola Ipê Amarelo, são compostas por 10 questões, e é atribuído o valor de um ponto para cada questão certa. A partir dos dados oriundos dessas provas, são construídos dois gráficos, de Português e de Matemática, respectivamente, onde fica explicitada a quantidade de estudantes que erraram e acertaram cada questão.

Os gráficos expõem, de maneira quantitativa, o que os (as) estudantes acertaram ou erraram em cada descritor da prova. Todos os estudantes realizam a prova. Segundo Méndez (2013, p. 301), tais práticas “[...] não buscam valorizar a qualidade do pensamento elaborado nem o nível de compreensão do aluno”. Isso porque é “[...] a apreciação do resultado que (pre) ocupa mais que o processo de aprendizagem em si”. E, dessa forma,

a razão parece simples: esses instrumentos tão ao uso tradicional não podem refletir nem representar as novas formas que a aprendizagem adquire, nem as relações que são estabelecidas entre os conteúdos de conhecimento, as atividades de ensino, os processos de aprendizagem. Tampouco podem refletir ou reunir os tipos de relações que surgem, ao trabalhar de modo cooperativo e solidário, com exigência da tarefa de construção social na aprendizagem, mas sim sacralizam formas ritualizadas de agir para justificar práticas herdadas e rotineiras de avaliação (MÉNDEZ, 2002, p. 38).

Essa prática usual, ritualística e tradicional da prova como instrumento de avaliação pode sair do campo da classificação para se tornar instrumento aliado ao processo formativo, na medida em que as notas/conceitos são retirados da centralidade desse processo, e a preocupação com as aprendizagens assume esse lugar. Para tanto, o (a) docente deve:

realizar os ajustes necessários ao longo do processo educacional a partir das observações e das correções dos exames, deve transformar os resultados da avaliação em resultados de experiências de aprendizagem, em ações instrutivas de intervenção, que permitam estabelecer relações com as necessidades de aprendizagem dos alunos (MÉNDEZ, 2013, p. 303).

Essa face frágil – evidenciada nas provas realizadas pela Escola Ipê Amarelo e com similitude no cenário educacional brasileiro, ao submeter os (as) estudantes somente às provas de Português e Matemática, segundo os descritores relacionados em seus gráficos – provoca uma atrofia do currículo praticado pela escola. Além disso, negligência, hierarquização e relega os demais conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Nesses exames, sejam eles internos ou externos, segundo Santomé (2013, p. 76),

não se diagnosticam conhecimentos, procedimentos e valores tão fundamentais como o conhecimento e as habilidades artísticas; a capacidade de interpretar fenômenos políticos e sociais; as competências comunicativas; a formação literária; a capacidade de análise crítica; a educação afetivo-sexual; o desenvolvimento psicomotor e as habilidades desportivas; nem outras dimensões que são indispensáveis para cidadãos responsáveis no âmbito de sociedades democráticas, tais como: o conhecimento dos Direitos Humanos por parte dos alunos, sua capacidade de resolução de conflitos, sua participação na gestão de conflitos, sua participação na gestão da vida cotidiana na escola, suas habilidades para o debate, a capacidade de colaboração e ajuda aos demais, seu nível de responsabilidade, seu compromisso com a democracia, seus valores e prioridades na vida.

Freitas (2013, p. 12-13) faz um alerta aos danos prováveis a respeito dessa atrofia e a chama de “estreitamento curricular”, ou seja, aquilo que cabe em um exame, que é balizado pelo senso comum, o qual a escola deve propiciar, o básico. E se isso é

[...] o básico, exclui o que não é básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que básico (*Id., ibid.*, p. 12-13).

A Escola Ipê Amarelo, ao submeter os (as) estudantes a provas e exames de Português e Matemática, reproduz o cenário brasileiro povoado de exames em larga escala. Ela também deve tomar tais provas e exames, internos e externos, como fontes para análise e reflexão de seu trabalho pedagógico, baseando-se no entendimento que esses instrumentos que compõem o processo avaliativo fazem parte desse processo. Isso porque “[...] avaliar a aprendizagem dos estudantes não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 19).

Freitas elucida ainda que

os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas [...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que incluem – e tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 10).

O uso da prova como um dos instrumentos de avaliação da Escola Ipê Amarelo e a explicitação dos dados oriundos dessas provas em forma de gráficos evidenciaram que esse instrumento pouco tem contribuído para os processos das aprendizagens dos sujeitos escolares. Isso porque os resultados de tais exames são utilizados apenas para compor esses gráficos que são utilizados na prática do Conselho de Classe. Sobre isso nos orienta Villas Boas (2008, p. 92), ao afirmar que

cabe ao professor usar a prova com criatividade. Por exemplo: após sua realização pelos alunos e a análise feita por ele, as provas são devolvidas para que, por meio de orientação e de novos estudos, sejam revistas as respostas que demonstram essa necessidade. O que importa não é a nota, mas a aprendizagem.

A mesma orientação de Villas Boas (2008) cabe para outros dados que a escola possa produzir por meio de testes, exames ou provas. Desta maneira, a escola estará construindo e consolidando seus processos curriculares e avaliativos em uma perspectiva formativa, ou seja, diagnosticando e intervindo nas fragilidades apresentadas, com vistas a novos encaminhamentos, rompendo, assim, com a avaliação classificatória, a atrofia e a hierarquização do currículo materializado pela Escola Ipê Amarelo. Compreende-se que “[...] a avaliação educativa tem sentido quando está integrada ao currículo, fazendo parte dele, e não como um adendo final isolado” (MÉNDEZ, 2013, p. 305).

De tal forma, a Escola Ipê Amarelo estará caminhando de maneira coerente na compreensão de que “[...] que a avaliação formativa é um processo planejado” (VILLAS BOAS, 2011, p. 34). Ela estará caminhando também para o entendimento de que, nessa perspectiva formativa, a avaliação está a serviço das e para as aprendizagens de todos os (as) estudantes. É essencial, para isso, lançar mão de uma diversidade de instrumentos, não só provas, testes e exames, a fim de levantar as informações necessárias para o avanço e a consolidação dessas aprendizagens, ampliando o foco para o desenvolvimento da

autoavaliação e da autonomia desses estudantes. Dessa forma, é possível propiciar a esses (as) estudantes o desenvolvimento da capacidade de identificar e entender seus processos de aprendizagem, suas lacunas, suas fragilidades, e ampliar suas potencialidades (VILLAS BOAS, 2011).

4.3.3 Terceiro momento: por uma legitimidade técnica, política, ética e pedagógica

O terceiro momento foi orientado pela Ficha de Acompanhamento do Conselho de Classe-anexo 2-. A ficha, em sua estrutura, é composta pela identificação da turma, do bimestre, com a especificação da data de realização do Conselho, pelos nomes dos (das) estudantes dessa turma e por uma lista com 21 frases e/ou expressões atribuídos aos (às) estudantes.

Nesse momento, docentes de cada turma ditaram para a coordenadora os aspectos contidos na ficha e que os (as) estudantes apresentavam, assim a mesma marcou com um “X”, na frente dos nomes dos (das) estudantes listados na ficha esses aspectos, como: *comportamento difícil, dificuldades em cumprir a rotina, dificuldades em cumprir normas, desinteressado, baixa autoestima, faltoso, chega atrasado, desorganizado, dificuldade de concentração, dificuldade de aprendizagem, não realiza as atividades, realiza as atividades com dificuldades, faz atividade diferenciada, sem acompanhamento familiar, sem pré-requisito, bom rendimento, em processo de avaliação diagnóstica, necessita de acompanhamento do SOE, necessita de acompanhamento do SEAA, dificuldade em produção de texto/leitura e dificuldade em operações/tabuada/situações problemas.*

Tais palavras e expressões revelam um juízo de valor, uma avaliação fortemente marcada por uma avaliação informal classificatória negativa, como ocorreu também no primeiro momento do Conselho de Classe realizado pela Escola Ipê Amarelo e, do mesmo modo, essa prática não contribuiu para as aprendizagens dos sujeitos escolares.

Essa prática marca a concepção de educação que a Escola Ipê Amarelo carrega, pois “[...] é importante chamar atenção o fato de que se o juízo de valor é algo inerente ao ser humano, o uso que é feito de tal juízo, com o objetivo de classificar e excluir, não é, [...] isso depende da concepção de educação que se quer utilizar” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 25). No bojo de concepção de educação residem, entre outras, a concepção de currículo e de

avaliação, sabendo que essas categorias, esse par pedagógico, não se materializam na escola de uma maneira ingênua e desinteressada.

Basta entender o desenvolvimento do par pedagógico *currículo-avaliação* para entender a quem interessa. Se o seu desenvolvimento nas práticas escolares adquire o papel de contribuir para a formação do sujeito com uma inserção e intervenção crítica na sociedade, esse par pedagógico assume seu caráter formativo, produzindo a inclusão, fomentando nos sujeitos a preocupação com as questões públicas.

Caso contrário, o desenvolvimento desse par pedagógico reproduzirá práticas classificatórias, hierarquizadas e a exclusão do sujeito em seu meio social, aumentando os níveis de injustiça, desigualdade, discriminação e marginalização. Portanto, a concepção de educação desejável para uma escola que tem como objetivo a formação integral do sujeito com uma inserção e atuação crítica na sociedade é a de uma avaliação e de um currículo para as aprendizagens, pois

a aprendizagem e, conseqüentemente e simultaneamente, a avaliação devem ser orientadas e dirigidas pelo currículo – como ideia global de princípios e marco conceitual de referência que concretiza práticas específicas a educação como projeto social e político – e pelo ensino, o qual deve inspirar-se nele (MÉNDEZ, 2002, p. 35).

Fica evidenciado que a continuidade do uso dessa Ficha deve ser mais bem analisada e refletida pela escola, pois ao classificar os (as) estudantes baseando-se nessas expressões e frases, a escola assume uma educação para classificar, em detrimento de incluir, como também incorre em uma fragilidade por uma legitimidade política, técnica, pedagógica e ética na realização de seu Conselho de Classe. Quanto à legitimidade ética e pedagógica, elucida Hadji (2011, p. 63):

De um ponto de vista simultaneamente ético e pedagógico, é correto afirmar que a avaliação escolar deve-se inscrever no âmbito de uma relação de ajuda. Correto do ponto de vista ético da relação com o outro; correto do ponto de vista pedagógico que concebe a relação educativa como relação de acompanhamento, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando.

Apoiando-se em Freitas e Fernandes (2008), reitera-se que a legitimidade política e a técnica devem estar ancoradas em uma atmosfera de respeito a todos os sujeitos escolares, e, sobretudo, aos (às) estudantes. Em uma atmosfera pautada em princípios cunhados no projeto político-pedagógico, no currículo e na avaliação, articulados na escola de forma crítica para formar cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis, autônomos e acima de tudo

humanizados. Entende-se a *humanização* como um processo de aprendizagem contínuo do cuidar do outro, seja o outro o ser humano ou o ambiente em que vive.

Cabe ressaltar que a avaliação informal

é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para promover a aprendizagem. Um argumento em seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo, se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno (VILLAS BOAS, 2006, p. 83).

Em vista disto, resta à escola buscar, dentro dela própria, diagnosticar suas fragilidades e ampliar suas potencialidades, para que, de forma coletiva, possa promover e assegurar as aprendizagens de todos os sujeitos escolares e, sobretudo, dos (das) estudantes, partindo da premissa de que o currículo e a avaliação devem apoiar as necessidades de quem aprende. Caminhando nesse propósito, a escola assume sua função social emancipatória dos sujeitos que por ela passam.

Dessa forma, essas foram as práticas realizadas durante o Conselho de Classe no primeiro e segundo bimestres do ano de 2014.

O Conselho de Classe no 3º bimestre foi realizado dias após a realização da Avaliação Institucional. Parte desse momento de avaliação da instituição foi mediada por esta pesquisadora, sendo que a escola campo solicitou uma conversa, um diálogo, com toda a comunidade escolar, a respeito do Conselho de Classe.

Esse diálogo se tornou uma ocasião fértil de reflexões para a escola e para a pesquisa. Esta pesquisadora iniciou essa conversa utilizando a mesma Ficha de Acompanhamento do Conselho de Classe criada pela própria escola. Como já discutido neste estudo, essa ficha necessita ser repensada pela Escola Ipê Amarelo, pois ela carrega elementos que conduzem a uma percepção docente para os fracassos e fragilidades dos (da) estudantes.

Foram retirados da ficha os nomes dos (das) estudantes e substituídos pelos nomes dos (das) docentes e equipe técnico-pedagógica da escola. Foi entregue uma ficha para esses profissionais e solicitado que a preenchessem. Ao começarem a preencher a ficha com seus próprios nomes, notadamente esses profissionais apresentaram certo desconforto, por meio de risadas tímidas, sussurros e cochichos entre si.

A partir desse momento, os (as) docentes e equipe técnico-pedagógica teceram reflexões a respeito desse colegiado, que é marcado pela presença acentuada de uma avaliação classificatória informal negativa e a ausência da avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe. E, dessa forma, elencaram novas ações a serem implementadas paulatinamente para o próximo ano letivo.

Estiveram presentes na avaliação institucional quatro mães/responsáveis, que, em momento oportuno, parabenizaram a escola pela iniciativa de avaliar seu trabalho juntamente com as famílias dos (das) estudantes e apontaram que tinham interesse em participar do Conselho de Classe realizado pela escola, bem como das demais atividades que a escola convidar.

Portanto, ao observar o Conselho de Classe do 3º bimestre, que ocorreu dias depois dessas reflexões, percebeu-se o vento que soprou na copa da Escola Ipê Amarelo, uma vez que tais reflexões, realizadas pelos sujeitos escolares, derrubaram folhas secas que impediam o florescer de novas. Ficou explícito o compromisso da escola com a mudança de suas práticas, pois esse Conselho se desenvolveu em um ambiente permeado de ética, de respeito, de técnica e de um compromisso político com as intervenções para os avanços das aprendizagens.

Ainda que essa reunião tenha se desenvolvido com a ausência de pais/responsáveis e estudantes, o esforço da escola em realizar um Conselho de Classe capaz de promover avanços das aprendizagens dos sujeitos escolares ficou claramente evidenciado. Contudo, ainda marcado pela orientação de gráficos oriundos de exames somente de Português e Matemática, ou seja, de uma avaliação atrofiada do currículo materializado pela escola.

O Conselho de Classe do 4º bimestre, realizado ao final do ano letivo, assim como os demais, foi orientado pelos dados oriundos dos exames de Português e Matemática. Essa prática apontada neste estudo traz implicações danosas ao desenvolvimento da avaliação do currículo materializado pela escola, cotidianamente.

Esse Conselho de Classe analisou casos relevantes para aprovação ou reprovação de cada turma. Contudo, ele carregou o objetivo de reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao ano letivo de 2015, com a organização das turmas e a avaliação de práticas pedagógicas, como a prática do Conselho de Classe.

Dessa maneira, a Escola Ipê Amarelo, ao realizar essa autoavaliação de suas práticas pedagógicas, com vistas ao futuro, constrói e caminha para consolidar práticas avaliativas em uma perspectiva formativa. Tal prática pode propiciar ao coletivo da escola

que localize suas fragilidades, suas potencialidades, suas concordâncias e contradições, senso e contrassenso e, dessa forma, busque mudanças e transformações qualitativas concretas no desenvolvimento do currículo cotidianamente, no interior da escola.

4.4 O LUGAR DO CURRÍCULO NO CONSELHO DE CLASSE NA PERCEPÇÃO DE SEUS SUJEITOS

O lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores.

(AUGÉ, 2014, p. 73)

O lugar se define como identitário, relacional e histórico, e a epígrafe acentua que ele se completa pelo convívio dos sujeitos, nas falas, nas trocas, no compartilhar e até mesmo por aquilo que não está explícito na convivência entre os sujeitos. De tal forma, passa-se a desvelar o lugar do currículo na prática do Conselho de Classe por meio das falas dos sujeitos presentes e ausentes desse colegiado. Os sujeitos presentes são aqueles que, durante o percurso deste estudo em campo, estiveram atuando nesse colegiado. Já os sujeitos ausentes, são aqueles que têm a garantia legal de participação nessa prática realizada no interior da escola, contudo não participam de forma efetiva.

A epígrafe acima remete à reflexão de que quando se realiza um estudo na educação, busca-se conhecer como os sujeitos da comunidade escolar percebem a sua realidade, o que sentem, como desejariam que essa realidade fosse, quais as fragilidades que a acometem. Dessa maneira, na educação, estuda-se um lugar inundado de essência humana, que é constituída de desejos, de sonhos, de experiências, de medos, de ideias, enfim, uma diversidade de sentimentos que preenchem esse lugar de senso e contrassenso, confluências e contradições, identidade, história e relações.

Os sujeitos singulares e colaboradores deste estudo revelaram sua percepção do lugar do currículo na prática do Conselho de Classe por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, coletiva e de questionários. Ponderando que o Conselho de Classe se evidenciou, por meio deste estudo, como um tempo e espaço potencialmente também de avaliação curricular na escola, sua análise refletiu o lugar ocupado por cada um dos sujeitos envolvidos

nesse colegiado, quais sejam, os pais/responsáveis, docentes, estudantes, gestora, coordenadora, educador social e orientadora educacional.

Tais dados foram levantados durante o ano letivo de 2014 nos tempos e espaços escolares em que se materializa o currículo escolar cotidianamente, como o momento da aula, as reuniões de pais, as coordenações pedagógicas, as comemorações realizadas na escola, as avaliações institucionais e o lugar privilegiado deste estudo, o Conselho de Classe.

4.4.1 O que anuncia o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

(FREITAS *et al.*, 2004, p. 69)

Cabe agora entender como a escola percebe a avaliação do currículo materializado por ela. Para isso, buscou-se compreender a concepção de currículo, de avaliação e de Conselho de Classe que o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo (2014) anuncia. Isso foi feito mediante a análise de tal documento, como também por meio de questionário e entrevista semiestruturada realizada com docentes, gestão, Serviço de Orientação Educacional, coordenadora pedagógica e educador social.

Sendo assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2014) da escola, sua proposta educativa é orientada pelo Currículo em Movimento da SEEDF (2014) e visa:

à cidadania, diversidade, sustentabilidade humana e aprendizagens como eixos estruturantes do Currículo Básico do Distrito Federal e presentes em nossos componentes curriculares, buscando promover uma trajetória de ensino e aprendizagem que reconheçam, na pluralidade cultural, o respeito às diferenças sociais, de gênero, religiosas, culturais, linguísticas, raciais e étnicas (PPP, 2014).

Segundo o PPP (2014) da Escola Ipê Amarelo, sua organização curricular

volta-se para uma Educação Integral do aluno em tempo integral dirigida ao seu contexto histórico-social, englobando em seu currículo a ética, os valores, os comportamentos, as artes, as ciências, as tecnologias, a música, a educação desportiva, as profissões e a ecologia.

A escola enfatiza em seu Projeto Político-Pedagógico (2014) os temas transversais e a interdisciplinaridade como princípios básicos que favorecem a relação dialética de sujeitos e mundo. Dessa maneira, vislumbra a educação desses sujeitos em uma nova perspectiva alicerçada na ampliação de três eixos estruturantes do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014): tempo, espaço e oportunidade, estes sendo “[...] de responsabilidade coletiva de seus atores sociais, que são: diretores, professores, coordenadores, alunos, pais, estudantes universitários, agentes comunitários, em prol de uma educação de qualidade” (PPP da Escola Ipê Amarelo, 2014).

A escola aponta que, a partir da perspectiva do Projeto Piloto de Educação Integral (PROEITI), intenciona “[...] viabilizar espaços e atividades diversificadas e lúdicas, que aumentem o prazer no ato de aprender e permitam ao educando novos conhecimentos”. Dessa maneira, oportuniza “[...] a aprendizagem em suas múltiplas dimensões, sendo elas: sustentabilidade humana, cidadania, direitos humanos e respeito à diversidade” (PPP da Escola Ipê Amarelo, 2014).

O Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada carrega, de maneira explícita, a concepção prescrita de um currículo emancipador, assumindo um compromisso por uma educação de qualidade, buscando a formação de um sujeito solidário, autônomo, crítico e criativo, valores esses proclamados em documentos legais.

Quanto à concepção de avaliação, a Escola Ipê Amarelo anuncia, em seu documento orientador, o PPP (2014), uma avaliação cunhada em uma perspectiva formativa. Cabe ressaltar que tal perspectiva reside na “[...] intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 20).

A Escola Ipê Amarelo, por meio de seu PPP (2014), especifica a perspectiva da avaliação formativa no nível da aprendizagem e entende “[...] a avaliação das aprendizagens dos alunos como um processo de avaliação de todo o trabalho escolar”, e, dessa forma, explicita, em seu documento orientador, os instrumentos pelos quais esses processos avaliativos percorrem, tais como:

- Análise dos resultados das avaliações escritas e orais;
- Análise de gráficos e tabelas dos dados;
- Análise dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil²², ANA²³ e ANRESC²⁴;
- Resultado e reflexões dos Conselhos de Classe Bimestrais;
- Análise do RAV – relatório descritivo do aluno;
- Registro do Conselho de Classe e Registro de Acompanhamento do Projeto Interventivo²⁵;
- Observação, autoavaliação entre outros aspectos subjetivos;
- Construção e apreciação do Portfólio das turmas (tabelas e gráficos com resultados de instrumentos diversificados de avaliação) (PPP, 2014).

Também segundo o PPP (2014) da escola,

são realizadas **diversas avaliações**, a critério do professor, sejam elas objetivas ou subjetivas. Contudo, há uma avaliação diagnóstica bimestral elaborada em conjunto por segmento, com a supervisão da Equipe de Direção /Coordenação, seguindo o padrão das avaliações de larga escala.

Tal avaliação denominada Avaliação Unificada

atende a demanda de competências e habilidades previstas para o ano e são realizadas em períodos pré-estabelecidos para toda unidade escolar, como parte do processo de avaliação formativa da escola, sendo usada também em casos específicos cuja necessidade seja apontada pela equipe pedagógica (PPP, 2014).

Ainda segundo o PPP (2014),

esta avaliação objetiva o diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno e das turmas em específico, visando

²² A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de Alfabetização e de Matemática aos professores e gestores das redes de ensino, conforme Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007 (INEP, 2014).

²³ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 (INEP, 2014).

²⁴ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (também denominada Prova Brasil) é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. (INEP, 2014).

²⁵ Estratégias de intervenção pedagógica para o avanço e a consolidação das aprendizagens.

perceber as potencialidades e fragilidades encontradas e redirecionando o trabalho pedagógico, onde seus atores realizam uma Autoavaliação, que retroalimenta o processo didático-pedagógico, através de encaminhamentos das atividades interventivas como reagrupamentos, reforço escolar, projeto interventivo, entre outras ações.

A análise dos resultados desta avaliação, juntamente com as avaliações externas de larga escala (IDEB, Prova Brasil e Provinha Brasil), avaliação institucional e discussões nos Conselhos de Classe, vem contribuindo para a reflexão da práxis, intensificando as ações pedagógicas vivenciadas por toda comunidade escolar.

Fica explícito que além dos exames externos, a escola também radicou seu próprio sistema de avaliação interna, por meio da Avaliação Unificada. Essa avaliação, segundo o PPP (2014) da escola, segue os padrões dos exames externos, e os dados dela oriundos orientam a prática do Conselho de Classe.

Nos destaques do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo, evidenciados neste estudo, ficou claro o movimento intenso de realização de exames, de provas e testes ao qual os (as) estudantes são submetidos, sejam esses externos e internos. De tal maneira, questiona-se se o padrão de exames externos são referências de uma educação que promova autonomia do sujeito e sua inserção crítica socialmente. Os exames externos, por vezes, assumem um caráter classificatório e não dialogam com uma avaliação formativa, proclamada no Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal e no próprio Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo.

A escola, ao assumir tal prática, deve estar atenta para não incorrer em uma ausência da avaliação do currículo realizado em seu interior, bem como em uma supervalorização da cultura de exames, cultura essa que tradicionalmente se associa a avaliação. Ela também deve ter cuidado para que esses exames não assumam o papel determinante do currículo escolar, ou seja, de orientadores dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois, não se atentando para tal prática nos processos pedagógicos, a escola poderá produzir uma atrofia do currículo. Como elucida Méndez,

se queremos representar a cultura tradicional da avaliação, não há nenhum recurso, nenhuma imagem, nenhuma expressão mais indicada para nomear o *exame* e a *qualificação* que expresse o resultado, como já foi indicado. É a síntese do que se entende fora dos círculos de especialização ao falar de avaliação e que representa a tradição psicométrica. O fato de que o exame seja o instrumento que valida os conhecimentos adquiridos e que sirva de referência para a acreditação dos mesmos, na função somativa-qualificadora da avaliação, outorga-lhe um peso tão decisivo que determina todo o currículo escolar, por mais que pareça separado do currículo no plano das

ideias e no das práticas. Ele funciona de modo independente e intempestivo. De fato, sua realização corta o processo (2013, p. 301).

A Escola Ipê Amarelo, na prática da Avaliação Unificada, composta somente por Português e Matemática, acaba por hierarquizar o currículo e relegar a construção social dos conhecimentos, na medida em que os demais componentes curriculares prescritos no documento curricular da SEEDF (2014) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – como Arte, Educação Física, Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza e o Ensino Religioso – não se configuram nos descritores desses exames.

Tal prática não coaduna com um currículo integrado, perspectiva essa anunciada no Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal e em seu Projeto Político-Pedagógico, pois

com estas modalidades curriculares, meninos e meninas aprendem, por exemplo, que a matemática é importante, especialmente algumas nuances da mesma, embora não compreendam bem para que serve nem qual é a sua utilização na vida cotidiana, porque simplesmente não problemas básicos. Também pensam que a matemática é mais valiosa e substancial que as ciências sociais e as artes; que é mais decisivo saber gramática que saber expressar-se corretamente, ou que certos vocábulos ou línguas são mais importantes do que outros, etc. Em suma, na maioria das ocasiões, o resultado é uma espécie de sacralização ou idolatria do saber, porque ele não é compreendido e sua utilidade e funcionalidade são captadas (SANTOMÉ, 1998, p. 107).

Ao negligenciar e hierarquizar os conhecimentos que usualmente compõem a cultura escolar, esse projeto de ensino reproduz a atrofia do currículo. Enfatiza-se que ele *produz e reproduz* essa atrofia curricular, pois tal prática também é vista no cenário educacional brasileiro com políticas de exames de larga escala.

Ao investir nesses exames, em seus processos avaliativos, somente em dois componentes curriculares, Português e Matemática, acabam orientando docentes e estudantes a se dedicarem e valorizarem essas áreas do conhecimento em detrimento de outros conhecimentos produzidos e elaborados historicamente pela humanidade. Isso compromete a construção de uma educação de qualidade, e qualidade “[...] não deve ser vista apenas como domínio de “Português e Matemática”, mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa” (FREITAS, 2014, p. 79). Assim,

o problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 384).

Com efeito, cabe à escola consolidar a compreensão de que o resultado de exame, seja ele interno ou externo, não é suficiente para intervir nas aprendizagens e nem mesmo orientar o currículo. Dessa maneira, a escola deve realizar

os ajustes necessários ao longo do processo educacional a partir das observações e das correções dos exames, deve transformar os resultados da avaliação em experiências de aprendizagem, em ações instrutivas de intervenção, que permitam estabelecer relações com as necessidades de aprendizagem dos alunos (MÉNDEZ, 2013, p. 303).

De tal forma, a escola estará preocupada mais com as aprendizagens do que com a qualificação ou classificação dos dados oriundos a partir de exames. Assim estarão consolidando um novo enfoque ao currículo, pois “[...] não existe caminho mais direto para mudar a mentalidade do currículo tradicional do que mudar o sentido e as práticas de avaliação” (MÉNDEZ, 2013, p. 311).

No que se refere ao Conselho de Classe prescrito no PPP (2014) na Escola Ipê Amarelo, o objetivo de ressignificar o Conselho de Classe se configura nesse documento orientador como uma meta a ser atingida em curto prazo. E, ainda segundo o documento, esse colegiado ocorre bimestralmente, com a participação dos professores regentes, orientador educacional, coordenador pedagógico, SEAA e direção.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2014) da escola, o Conselho de Classe

parte de diferentes instrumentos de avaliação tais como: teste da psicogênese bimestral, observação direta em sala de aula, portfólio, participação nas aulas, exercícios e Prova Unificada. Os gráficos do rendimento do Conselho de Classe apresentam resultados referentes aos testes da Psicogênese da Língua Escrita, Prova Unificada bimestral que é elaborada de forma coletiva, por Ano/Turma, com a revisão dos coordenadores, tem dez questões com dez descritores. Faz parte do Conselho, ainda, uma ficha de registros criada pela escola estabelecendo um paralelo com a avaliação diagnóstica inicial e os resultados dos bimestres anteriores. Ressalta-se a preocupação do coletivo com a situação dos alunos, sendo propostas ações interventivas, visando ao melhor desempenho no processo ensino e aprendizagem (PPP 2014, da Escola Ipê Amarelo).

Fica evidenciado no documento orientador da Escola Ipê Amarelo que o marco de referência nesse colegiado não reside na avaliação das práticas realizadas no interior da escola, ou seja, em seu currículo materializado cotidianamente por meio das práticas pedagógicas, mas sim, ancora-se em uma análise de dados oriundos de uma avaliação somativa, observada em testes e exames. Essa avaliação e instrumentos acabam conduzindo para uma avaliação classificatória na análise dos rendimentos das turmas, pois ficam explícitas as turmas que apresentaram “bons” resultados, segundo esses exames e marcadamente na avaliação informal, que, por vezes, torna-se negativa no preenchimento da ficha de registro criada pela escola.

O Conselho de Classe orientado por testes e exames torna-se um colegiado que não cumpre sua função de avaliar e intervir nas aprendizagens de todos os sujeitos escolares. Esses dados podem e devem fazer parte do processo de avaliação que ocorre no Conselho de Classe, contudo, não devem ser o marco de referência para a avaliação educativa. O marco referencial para a avaliação educativa reside no currículo materializado no interior da escola por meio de suas práticas pedagógicas, consubstanciado pelo projeto político pedagógico, pois “[...] a avaliação educativa tem sentido quando integrada ao currículo, fazendo parte dele, e não como um adendo final isolado” (MÉNDEZ, 2013, p. 299).

Na Escola Ipê Amarelo existe o entendimento do Conselho de Classe como tempo e espaço para articulação dos três níveis da avaliação – a avaliação das aprendizagens, institucional e de larga escala –, ao prescrever que nesse colegiado “também há um espaço-tempo privilegiado para a Avaliação Institucional com toda a comunidade educativa que compõe o processo educativo de ensino e aprendizagem, a qual mostra a situação geral da turma e individual de cada aluno” (PPP, 2014).

Neste estudo, o Conselho de Classe mostrou-se como tempo e espaço potencialmente de articulação desses três níveis da avaliação (das aprendizagens, institucional e de larga escala). Na Escola Ipê Amarelo, esse entendimento de articulação dos três níveis encontra-se em processo de construção, haja vista a ausência de pais/responsáveis e estudantes para a discussão dos processos avaliativos que ocorrem no interior da escola, como no caso do Conselho de Classe. Embora esses sujeitos estejam envolvidos em outras ações dentro da escola, nesse colegiado fica evidente a ausência dos mesmos no processo avaliativo e também em seu Projeto Político-Pedagógico, ao explicitar que “[...] o Conselho de Classe acontece bimestralmente, com a participação dos professores regentes, orientador educacional, coordenador pedagógico, SEAA e direção” (PPP, 2014).

4.4.2 As vozes silenciadas no Conselho de Classe

O êxito das intervenções educacionais está ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende servir; não devemos esquecer que por isso a escola é uma instituição com frequência obrigatória.

(SANTOMÉ, 1998, p. 147)

Apesar de existir uma profusão de documentos e discursos que exaltem a participação desses sujeitos como uma prática que contribui para a consolidação dos processos democráticos na escola e para os processos das aprendizagens dos (das) estudantes, essas vozes, esses sujeitos ainda permanecem à margem, excluídos dos processos avaliativos que ocorrem no interior da escola.

A participação desses sujeitos na prática do Conselho de Classe e demais ações na escola deveria ser de copartícipes na busca da qualidade dos processos educativos, pois não pode existir “[...] a qualidade em uma escola se não houver nela o princípio da inclusão e da participação das famílias” (MALAVASI, 2009, p. 171). Porém se observa, em muitas instituições escolares, que tal participação se restringe a uma participação de ouvintes. Isso também é percebido no Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo, ao afirmar que

a escola trabalha em parceria com a família com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos junto ao processo educativo de ensino-aprendizagem. A família participa das ações promovidas pela escola através das: três avaliações pedagógicas anuais, reuniões de pais bimestrais, apresentações dos trabalhos dos alunos, formatura do PROERD, palestras, festa da família, festa das crianças. Esses momentos oportunizam o diálogo entre escola e comunidade, a participação de todos contribui para a melhoria da qualidade de ensino oferecido (Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo, 2014).

Reitera-se a afirmação que esse entendimento encontra-se em construção, pois tal ação requer da escola uma envergadura na mudança de suas práticas para outros horizontes também em relação aos sujeitos integrantes do Conselho de Classe. E deve “[...] tomar as famílias como aliadas no processo de construção do conhecimento dos (das) estudantes e na formação de cidadãos que ela, escola, anuncia desejar, são alguns compromissos a serem assumidos coletivamente” (MALAVASI, 2009, p. 182).

Logo, a escola deve buscar compreender o papel desse sujeito escolar como uma ação indispensável para a consolidação dos processos democráticos que se anunciam e se desejam para a formação de cidadãos e cidadãs com inserção crítica no meio em que vivem. Conseqüentemente,

o primeiro passo para uma instituição que pretende implantar a avaliação com participação das famílias é discutir com elas suas atribuições, suas potencialidades e melhor maneira de fazer-se representa nesse importante espaço educativo. Espaço esse que é público e que, sendo de todos, é também de cada segmento constituinte dela (MALAVASI, 2009, p. 185).

A Escola Ipê Amarelo deve buscar acolher pais/responsáveis em seus processos educativos, pois esse é um desejo da escola na fala de seus sujeitos ao serem questionados sobre essa participação:

[...] o Conselho de Classe é o momento em que todos os atores da escola deveriam estar presentes, todos os interessados. Então participaria a direção, a coordenação, os professores, os jovens educadores, os pais e os alunos. Eu penso que deveria ser esse conjunto (Gestora da Escola Ipê Amarelo).

A necessidade de participação de pais/responsáveis também é reiterada na percepção docente, ao expor assim:

[...] penso que o Conselho de Classe deveria ser feito na turma com a presença dos pais, com toda a equipe pedagógica e gestor e, durante o conselho, apresentar as dificuldades que a turma apresenta e dali todos juntos pensarem como resolver tal situação (Docente do 4º ano).

A fala dos sujeitos explicita o desejo da escola, ratificado também nos documentos legais, sobre uma participação efetiva dos pais/responsáveis, contudo, no desejo de participação desses sujeitos nos processos educativos da escola coabitam sentimentos como preocupações, receios, medos e mitos, revelados a seguir:

[...] a participação da família no conselho é muito louvável, mas nós temos que rever algumas posturas em relação de como abordar o desenvolvimento da criança no Conselho de Classe. Eu vejo que nós ainda não estamos preparados para receber os pais no Conselho de Classe, nós temos que avançar mais nos conhecimentos, avançar mais no entendimento do que nós queremos no Conselho de Classe, temos que estar questionando quais os resultados nós queremos alcançar no Conselho de Classe e não só falar mal (Docente do 2º ano).

Esses medos, receios, preocupações e mitos também habitam a percepção da gestora da Escola Ipê Amarelo, ao afirmar que:

[...] aqui na escola eu vejo que há uma dificuldade em aceitar a presença das pessoas de fora da escola, por quê? Porque é um momento em que estão sendo expostos os problemas que acabam sendo sempre focados, o foco não são as realizações (Gestora).

A necessidade de participação efetiva de pais/responsáveis nas atividades escolares deve ultrapassar uma presença passiva em reuniões de pais, ou de momentos festivos, quando esses sujeitos assumem um papel de expectadores. Como confirmado na fala da coordenadora da escola, que assim explicita:

[...] os pais aqui na escola não participam do Conselho de Classe, eles vêm para reunião de pais, mas quando não é reunião de pais, eles não acham importante participar desses momentos. Por exemplo, na festa junina a participação dos pais foi boa, a festa da família no ano passado a participação foi boa, mas já no dia temático que nós convidamos os pais e vieram somente quatro pais (Coordenadora).

As falas desses sujeitos apresentam-se carregadas de medo, receio e mito de que pais/responsáveis não sabem, não querem ou não podem participar do Conselho de Classe na escola, o que fortalece cada vez mais a ausência desses sujeitos. E “[...] diante desse quadro, cabe à escola a tarefa de recolocar aos pais a importância de sua participação, devolver-lhes o lugar que sempre lhes pertenceu, consolidar a presença deles e oferecer-lhes condições seguras e reais de acolhimento” (MALAVASI, 2009, p. 178).

Embora a participação de pais/responsáveis na prática do Conselho de Classe se configure também como uma ação de fortalecimento dos processos pedagógicos ancorados nos processos democráticos no interior da escola, a necessidade de participação desses sujeitos na prática desse colegiado se confirma na fala dos sujeitos como uma prática necessária a ser construída. Dessa forma, os sujeitos escolares afirmam que

[...] é necessário e ideal a participação dos pais e do aluno. Talvez com a participação do pai acabaria com essa mania que nós temos de falar dos estudantes, por exemplo: esse menino é isso, esse menino é aquilo. Eu acredito que o conselho não é para isso, na realidade o conselho é para se discutir e refletir o que está dando certo e o que precisa ser feito para o que não está dando certo (Docente do 3º ano).

[...] a participação dos pais poderia trazer mais responsabilidade para o aluno, ele poderia refletir muito no comportamento dele, ele poderia se sentir valorizado com mais responsabilidade e isso dividiria muito a responsabilidade da aprendizagem com os pais, com os alunos e a escola (Docente do 1º ano).

As questões elencadas nas falas docentes evidenciam algumas ações frágeis que acometem o Conselho de Classe e precisam ser superadas como o mito de que pais/responsáveis não entenderão as práticas pedagógicas que a escola realiza ou outros mitos que envolvem essa participação, como apontado por Dalben e Sordi:

precisamos desfazer os mitos de que as famílias não participam ou não se mostram interessadas em participar. Talvez sejam os olhares e as ações dos profissionais que ocupam o espaço da escola que colaborem para que esse

fenômeno ocorra. Essa visão precisa ser reconstruída (DALBEN; SORDI, 2009, p. 160).

Nas falas docentes reside a preocupação com o compromisso ético, político e técnico na prática do Conselho de Classe, na medida em que há a necessidade de buscar ações interventivas para o avanço das aprendizagens dos (das) estudantes nesse colegiado e rever situações que provocam uma avaliação classificatória informal negativa, por meio da exposição, por vezes inadequada, dos comportamentos indesejáveis desses estudantes.

Dessa maneira, a participação de pais/responsáveis pode constituir-se como um elemento desencadeador para a escola rever suas práticas avaliativas, além de contribuir para a consolidação dos processos democráticos desejáveis para uma escola pública de qualidade e colaborar para os avanços dos processos das aprendizagens de estudantes.

O desejo de assumir esse lugar de participação na escola também é encontrado em absoluto nas respostas ao questionário que esses sujeitos ausentes responderam para este estudo. Dos 230 pais/responsáveis da totalidade da Escola Ipê Amarelo, os 57 entrevistados, cerca de 25% dos pais, todos, sem exceção, apontaram que têm interesse em participar desse colegiado.

Essa voz silenciada no Conselho de Classe foi ouvida neste estudo com o objetivo de revelar qual a contribuição que a participação desses sujeitos poderia provocar nos processos educativos que ocorrem na escola, na materialização de seu currículo. Dessa maneira, a mãe/responsável revelou que sua participação nesse colegiado

[...] seria para ouvir falar sobre o meu filho, como ele está na turma, o desenvolvimento dele e ouvir se a percepção que o professor tem dele é a mesma que eu tenho dele como mãe, porque muitas vezes o filho que a gente tem não é o mesmo aluno que a escola tem, nisso seria interessante para conhecer mais sobre o meu filho e assim eu poderia também opinar e colaborar um pouco para o desenvolvimento dele. Essa reunião talvez pudesse ser diferente da reunião de pais, que a gente vem para buscar os resultados e assinatura do relatório. Talvez nessa reunião nós pais pudéssemos participar mais e contribuir para o desenvolvimento dos nossos filhos. Eu penso que quanto maior a participação dos pais e dos alunos nas atividades da escola, melhor vai ser o desenvolvimento dessas atividades por todos na escola (mãe/responsável de estudante do 5º ano).

A fala dessa mãe/responsável revela que a participação desses sujeitos necessita ser construída no meio escolar, pois como ouvintes – receptores de relatórios ou boletins, o que, por vezes, assume um caráter burocrático e não reflete o trabalho desenvolvido pela escola – não contribuem para o avanço dos processos democráticos no seio escolar e, conseqüentemente, para a avaliação do trabalho realizado pela escola na materialização de seu currículo. Assim,

a informação que chega às famílias costuma ser escassa e pobre e, geralmente, incompreensível. Subentende-se, porém compreende-se muito pouco o real estado do que um boletim pode significar, além dos Aprovados ou dos Reprovados. Do subentendimento implícito seguem-se mal entendidos que, às vezes, têm consequências indesejáveis e incidem negativamente na vida das pessoas (MÉNDEZ, 2002, p. 111).

Dessa forma, cabe à escola efetivar o acolhimento desses sujeitos e propiciar uma efetiva participação nesse colegiado, como acentua Villas Boas (2010, p. 90), ao afirmar que “[...] aceitar que pais e estudantes interfiram em espaços pedagógicos requer que a escola reveja normas, valores, atitudes e estruturas de poder que definem as relações sociais e que estão postas pela sociedade”.

Quanto à participação de estudantes, trata-se de uma voz também silenciada nesse colegiado, pois, ainda segundo a autora,

desde pequenos, os estudantes podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender (VILLAS BOAS, 2011, p. 31).

Os (as) estudantes, ao serem questionados sobre a possibilidade deles participarem de um espaço onde pudessem, juntamente com os pais/responsáveis, docentes, coordenadora e diretora, discutir sobre suas aprendizagens na escola, assim se manifestaram:

[...] Nós íamos conversar e falar sobre as tarefas da sala e conversar sobre a melhor forma de todos aprenderem. De todos melhorarem nas matérias e no comportamento (Estudantes do 5º ano, em entrevista semiestruturada).

Essa assertiva dos (das) estudantes traz uma valiosa contribuição para a prática pedagógica docente, pois ninguém melhor para dizer como aprendem, o que aprendem, quando aprendem e para quê aprendem, do que o próprio sujeito aprendente, em um espaço ético, cercado de respeito e confiança. Isso porque, como afirma Méndez, “[...] quem aprende tem muito o que dizer do que aprende e da forma como o faz, sem que sobre a sua palavra gravite constantemente o peso do olho do avaliador que tudo vê e tudo julga” (2002, p. 37).

Diante disso, consiste em um desafio para a escola entender que

os alunos têm algo a dizer sobre a escola, o que desejam estudar, que podem nos ajudar a pensar a qualidade da educação a que são submetidos, o tipo de formação que estão recebendo, enfim, que trabalho coletivo, educação democrática passa essencialmente pela inclusão de todos no processo de avaliação da escola, inclusive dos estudantes (PEREIRA, 2009, p. 204).

A assertiva dos (das) estudantes também revela uma preocupação destes com o currículo desenvolvido na escola e do comportamento dos mesmos. Tal preocupação sinaliza que esses (essas) estudantes necessitam conhecer o currículo prescrito para o ano que estão cursando, para que possam compreender o caminho que estão trilhando, mediado pelo (a) docente, como também sinaliza que esses estudantes, ao se preocuparem com as questões comportamentais, estão propondo a realização de uma autoavaliação como parte do processo de aprendizagem. Como aponta Mendéz,

avaliamos para conhecer. Com tal fim, precisamos coletar uma informação valiosa, argumentada e fundamentada, na qual os sujeitos que são fontes dos dados analisados conheçam, por sua vez, o seu conteúdo e os usos que serão feitos dela. Será uma informação valiosa se aquele conhecimento provier de bases sólidas: a partir daí, tomaremos decisões fundamentais. Para isso, é imprescindível assumir como valor moral o dever de informar aos alunos tudo o que lhes corresponde, que lhes afete e que lhes interesse para poderem melhorar e assegurar seu progresso contínuo na apropriação do saber (MÉNDEZ, 2002, p. 115).

Com efeito, ao assumir a inclusão dos (das) estudantes em seus processos avaliativos, a escola estará no caminho de uma construção sólida de seus processos pedagógicos. Estará consolidando práticas emancipatórias de aprendizagem, com ações criativas e inovadoras e rompendo com práticas que reforçam “[...] a ideia de que o aluno é objeto de trabalho e não sujeito de sua educação, por isso é excluído da avaliação” (CRUZ, 2011, p. 7), Como alerta Méndez,

interessa falar de avaliação estabelecendo as bases de entendimento entre as pessoas implicadas e contando com elas para garantir a participação em uma avaliação que ordena razoavelmente os recursos disponíveis. A ética da responsabilidade obriga a levar em conta as consequências que se originam da ação do professor para com os sujeitos avaliados. O que preocupa é o equilíbrio da ação. O diálogo é um meio de primeira ordem para a aprendizagem obtida através da avaliação compartilhada. A participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessária ao correto funcionamento do processo educativo (MÉNDEZ, 2002, p. 57).

Ao propor a escuta dessa voz silenciada no Conselho de Classe, a escola trilha por um caminho que avigora os processos democráticos tão proclamados em documentos oficiais, em projetos político-pedagógicos e reforça a crença daqueles que acreditam na escola pública de qualidade, pois

por esse caminho, podemos chegar a descobrir a qualidade do aprendido e a qualidade do modo pelo qual o aluno aprende as dificuldades que encontra a natureza das mesmas, a profundidade e a consistência do aprendido, bem como a capacidade geradora para novas aprendizagens daquilo que hoje damos por aprendido apenas tendo ouvido e tendo estudado em um texto. Essa é a avaliação que considera o valor agregado como indicador válido da qualidade da educação (MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Assim, a escola imbuída de buscar a qualidade em processos educativos, na materialização de seu currículo e na avaliação do mesmo por seus sujeitos nos tempos e espaços no interior da escola, e neste estudo no Conselho de Classe, deve buscar construir essa qualidade, entendendo que “[...] a qualidade não é um produto, não é um dado. A qualidade constrói-se. Fazer qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

Essa qualidade deve estar calcada em uma perspectiva de negociação entre os sujeitos, que mesmo na pluralidade de concepções e valores que esses sujeitos carregam, trabalham em busca de uma organização coletiva, apontando suas fragilidades e trilhando intervenções, como afirma Bondioli (2004, p. 14):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Dessa forma, na construção de uma qualidade negociada no tempo e espaço do Conselho de Classe, a escola poderá pensar a partir de si própria e recolocar seus sujeitos em uma ação de intervenção crítica no contexto social, propiciando que esses sujeitos assumam “[...] sua condição cidadã de posicionamento no processo decisório que afeta a vida da instituição, dar-lhes fala governante sobre seus processos e contextos” (SORDI, 2009, p. 4).

4.4.3 Como os (as) docentes percebem a avaliação do currículo no Conselho de Classe

Importante considerar que somos sempre e todo dia avaliados. A forte presença da avaliação informal percorre sorrateiramente os corredores da escola e incide sobre os professores que tendem a se fechar para os processos formais de avaliação equivocadamente. Logo, a melhor solução não é fugir destes processos, mas penetrar em sua lógica intrínseca, não só para compreendê-la, mas principalmente para contestá-la e dar início à reconstrução de suas bases fundantes.

(SORDI, 2002, p. 37)

Compreender como os (as) docentes percebem a avaliação do currículo no Conselho de Classe reveste-se de grande importância pelas implicações que essa ação modeladora do currículo, a avaliação, tem conduzido à prática do Conselho de Classe, pois com alerta Freitas e Fernandes (2008, p. 17),

no espaço escolar nem sempre as decisões estão nas mãos dos mesmos sujeitos: estudantes, professores, diretores, coordenadores, pais, responsáveis. Na maioria das vezes, a tomada de decisão fica sob a responsabilidade dos professores e/ou do Conselho de Classe. Isso faz com que o peso da avaliação fique redobrado e coloca o professor no lugar daquele que deve realizar a tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente.

Desta forma, a compreensão que os (as) docentes têm a respeito da avaliação, do currículo e do Conselho de Classe refletirá na organização da prática desse colegiado na escola. Vale ressaltar que o currículo e avaliação assumem seu papel na escola de uma forma nada ingênua e desinteressada e que esse par pedagógico, *currículo-avaliação*, que compõe ações coletivas na formação dos (das) estudantes, ocorre, portanto, em várias dimensões e cumpre vários objetivos.

Docentes da Escola Ipê Amarelo assim compreendem o currículo:

O currículo escolar não deixa de ser aquele documento que vem de uma instância maior e que norteia o nosso trabalho na escola. É onde está tudo o que vai ser trabalhado. Uma grade curricular (docente do 1º ano).

Currículo escolar na minha concepção e até no meu dia a dia é um documento onde tem as diretrizes para cada série, diretrizes de habilidades e competências (docente do 2º ano).

Currículo escolar é uma sequência de conteúdos que é retirado do currículo enviado pela Secretaria de Educação. Eu entendo currículo escolar como toda vivência do aluno na escola, quando ele está almoçando na escola ele está vivenciando um currículo escolar, a forma de usar o banheiro, como utilizar o bebedouro. Currículo não é só o que você aprende em sala de aula, a forma como chega na escola e cumprimenta uma pessoa, a forma como você trata seu colega, isso também é currículo (docente do 4º ano).

A concepção de currículo e a relação dos (das) docentes com o mesmo assume dois enfoques. Revela o currículo com um enfoque orientador, no nível prescritivo, assume ser uma diretriz, uma política emanada da SEEDF, como também um enfoque prático, processual como uma confluência de práticas realizadas no interior da e na escola:

O conceito de currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. Aplicar o conceito de currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um *puzzle* de perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente. Se encontrarmos concepções tão diferentes sobre o que é currículo, deve-se em parte ao fato de que centram em alguma das fases ou momento do processo de transformação curricular. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

A relação e a concepção de currículo assumido por esses (essas) docentes revelam que

o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores [é] mais evidente no ensino obrigatório. É a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Na percepção docente sobre o currículo prescrito, reside a ideia do currículo como um documento isolado da prática, evidenciando que esse currículo prescrito, por vezes, não dialoga com o currículo da prática cotidiana. Esse diálogo por vezes interrompido associa o currículo prescrito a uma dimensão teórica e o isola do currículo da práxis pedagógica.

Ao considerar a relação entre teoria e prática de forma isolada, o ideário docente provoca fragilidades na materialização e na avaliação curricular no interior da escola. Isso porque “[...] as orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Quando se toma teoria e prática de forma isolada, tal prática docente acaba por ferir um dos princípios epistemológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica –

da rede pública de ensino do Distrito Federal para uma Educação Integral, o princípio da unidade entre teoria e prática. Esse princípio aponta que “[...] na prática pedagógica criadora, crítica, reflexiva, teoria e prática ganham novos significados” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 66-65). Dessa forma, trilhando nessa perspectiva de práxis pedagógica, os (as) docentes poderão refletir com nitidez sobre as questões levantadas por Silva (2011): para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?

No bojo de respostas a essas questões, na busca da unicidade entre teoria e prática, entre o currículo prescrito e o currículo realizado deve residir o propósito de

contribuir com a capacitação de meninos e meninas para assumir responsabilidades e para poder serem pessoas autônomas, solidárias e democráticas. Esta meta educacional é algo que deve condicionar a tomada de decisões no planejamento, desenvolvimento e avaliação de um currículo (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

O currículo torna-se, dessa forma, um “[...] objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções e relações que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Com efeito, por meio da avaliação curricular, os sujeitos escolares, imbuídos de tal prática em uma perspectiva crítica, poderão contribuir para a melhoria da materialização do currículo no interior da escola cotidianamente. Por isso, “[...] a melhoria do currículo e da qualidade do ensino exige o comprometimento dos atores da educação em geral e dos professores em particular” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 531).

Ao serem solicitados a falar sobre a sua percepção a respeito do Conselho de Classe e sua relação com esse colegiado, os (as) docentes mostraram conhecer sua real função, mas, paradoxalmente a esse conhecimento, se percebem realizando tal ritual na escola de forma irrefletida, acrítica e ausente de ações efetivas de intervenção emanadas desse colegiado. Assim, dizem:

O Conselho de Classe para mim é um momento privilegiado, é um momento em que a gente tem para sentar e discutir sobre alguns casos que você tem na turma, não é só rendimento, se um estudante está dez e outro está três (docente do 2º ano).

Geralmente o nosso Conselho de Classe é para falar dos problemas que os alunos estão nos dando e o que pode ser feito por aquele aluno, disso se faz vários relatórios apontando o que cada um vai fazer, mas não saia do relatório. Faz-se o Conselho de Classe para reclamar do aluno, da família que não ajuda, nunca houve um conselho para avaliar o que faz na escola, o que precisa mudar para determinada turma ou aluno específico. Nunca vivi isso. E vejo o Conselho de Classe

hoje, é para falar mal do aluno, falar mal da família e falar mal do professor do ano anterior (docente do 3º ano).

Eu vejo o Conselho de Classe como uma reunião de professores para falar mal dos alunos. No Conselho de Classe é o tempo todo fazendo queixas do comportamento dos alunos e falta de apoio dos pais no acompanhamento dos alunos. Eu vejo que o conselho é um discurso só do que aluno não aprendeu, mas no conselho aquele professor que identifica essa situação em nenhum momento ele fala do que ele trabalhou com aquele aluno, como ele trabalhou (docente do 4º ano).

Ele se tornou um muro de lamentações, pra mim é só um espaço para reclamar de aluno, ninguém dá ideia para resolver o problema de ninguém, você simplesmente concorda ou discorda do colega, ninguém resolve o problema de ninguém no Conselho de Classe, ou você apoia o colega, ou você discorda ou você fica espantado com algumas falas (docente do 5º ano).

Essas percepções docentes, além de mostrarem a contradição entre o entendimento da real função do Conselho de Classe e sua prática, carregam também a concepção de avaliação praticada nesse colegiado na Escola Ipê Amarelo, como aponta Freitas e Fernandes ao afirmarem que

o Conselho de Classe, em boa parte das escolas, ou tornou-se uma récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o Conselho de Classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 37).

A percepção dos (das) docentes quanto ao Conselho de Classe realizado na Escola Ipê Amarelo e o modo como se relacionam com ele ratificam e deflagram as fragilidades de que padece esse colegiado, como elenca Dalben:

Em vez de o Conselho de Classe apresentar-se como um momento efetivo de análise, o que se verifica é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia da turma. “Passam-se em revista” todos os alunos, verbalizando fatos e notas desconexos entre si, como se daquilo que está acontecendo, especialmente com relação ao rendimento das turmas com as quais trabalham (1996, p. 112).

O Conselho de Classe, como instância coletiva capaz de mobilizar os sujeitos escolares para uma avaliação do currículo materializado na e pela escola, refletiu-se na percepção dos (das) docentes, limitações e contradições em sua real função. Isso mostra que, segundo Cruz (2011, p. 9), esse colegiado “[...] é o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político-Pedagógico”.

Na compreensão dos (das) docentes, ao afirmarem que o Conselho de Classe é uma instância de avaliação das aprendizagens dos (das) estudantes, residem as limitações do

Conselho de Classe, pois na prática desse colegiado se articulam os demais processos avaliativos que ocorrem no interior da escola, como avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Ao focalizarem somente na avaliação das aprendizagens somente dos (das) estudantes, isolam a avaliação institucional e de larga escala, provocando, desse modo, um olhar míope da avaliação do currículo desenvolvido no interior da escola.

A contradição no Conselho de Classe, em relação à percepção e relação dos (das) docentes com esse colegiado, baseia-se no fato de que os (as) docentes percebem que tal prática exige um trabalho coletivo, porém, embora estejam reunidos, se acham solitários em seu fazer pedagógico. Portanto,

se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 18).

Dessa forma, os processos avaliativos que ocorrem no interior da escola, e em especial no Conselho de Classe, exigem legitimidade política em sua realização, ou seja, “[...] o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no Projeto Político-Pedagógico, na proposta curricular e suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p. 17).

A prática do Conselho de Classe, segundo a percepção dos (das) docentes, se distanciou de sua real função. Carregado de limitações e contradições, o Conselho de Classe acaba por colocar o currículo em lugar estreito, em um lugar asilado, até mesmo imperceptível na prática desse colegiado, como descrevem os (as) docentes e equipe técnico-pedagógica, ao serem indagados de como percebem a avaliação do currículo nesse colegiado:

Eu não vejo essa avaliação. Nós não avaliamos o currículo. Nós sabemos o currículo pela experiência, naturalmente. Nós não temos uma avaliação real, trazendo o currículo realizado em sala de aula para o Conselho de Classe. O currículo está lá escrito e nós não avaliamos o que vai servir para minha sala de aula, o que é importante, o que precisa ser mudado. Eu vejo o conselho para reclamar do aluno que está faltando, que precisa de reforço (docente do 5º ano).

Não há a intencionalidade de avaliar o currículo no Conselho de Classe. Essa avaliação fica muito a cargo do professor. Fora aquilo ali que está materializado por meio dos resultados em gráficos, o professor não avalia no Conselho de Classe o dia a dia do currículo realizado em sala de aula no Conselho de Classe. Eu não vejo o currículo sendo avaliado no trabalho coletivo durante a coordenação pedagógica e nem no Conselho de Classe (docente do 1º ano).

Eu vejo no Conselho de Classe uma sessão de lamentações e lamúrias. Eu não vejo dentro do Conselho de Classe uma avaliação do que a escola está realizando com o aluno, a metodologia do professor. A postura do professor diante daquela turma. O motivo que o gráfico daquela turma está tão bom (docente do 4º ano).

Fica explícito, conforme a percepção docente, que a avaliação do currículo não é tomada de maneira intencional e que, por vezes, o currículo não é abordado na prática desse colegiado. Ressalto que a percepção da vice-diretora contradiz a percepção docente ao apontar que:

Nós avaliamos o currículo no Conselho de Classe mostrando os gráficos da Avaliação Unificada, dos testes da psicogênese e avaliamos o currículo nas atividades dos alunos expostos na escola (vice-diretora).

Reside nessas percepções um contrassenso sobre a avaliação do currículo na prática no Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo. Contudo, fica evidenciado que esse colegiado é tomado por duas situações distintas que coexistem em relação a essa avaliação curricular. Há uma situação voltada para uma avaliação informal, subjetiva e classificatória dos (das) estudantes e uma situação voltada para a análise de resultados obtidos por meio de exames, duas práticas que constituem a prática do Conselho de Classe.

Esse contrassenso revela a necessidade da escola olhar para a avaliação curricular pautada na intencionalidade do que se quer avaliar, ou seja, de onde a escola partiu, do caminho que percorreu e aonde quer chegar com os processos pedagógicos desenvolvidos em seu interior. A ausência dessa intencionalidade é revelada na percepção docente ao afirmarem que:

Eu não vejo o currículo no Conselho de Classe, as pessoas nem falam do currículo, não avaliam o currículo, geralmente falam só do comportamento do aluno e quando fala da parte pedagógica, não falam especificamente do currículo (docente do 5º ano).

Eu não vejo o currículo sendo avaliado no Conselho de Classe, se acontece é bem raso, a gente só fala mais só do aluno indisciplinado, da família que não quer nada. Os testes, a prova que é aplicada para a escola inteira é que dá o norte no conselho, que vai explicar no conselho o perfil da turma, é por meio da prova, analisando cada aluno, analisando a escrita, analisando a produção e analisando a leitura e observando os avanços que o aluno obteve naquele bimestre (docente do 3º ano).

Fica evidenciado, na percepção docente, que o Conselho de Classe que é orientado por meio de exames produz uma atrofia da avaliação do currículo materializado no interior da escola, como elucida também Mendéz:

O que fica claro é que, em nenhum caso, a preocupação com os exames – que podem ser razoavelmente bem utilizados, recursos aceitáveis, embora não únicos de avaliação – deve condicionar e dirigir aprendizagem; tampouco, evidentemente, deve condicionar o currículo e o ensino. Não podemos perder de vista que os exames, qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende. Do contrário, serão os exames, e não o

currículo proclamado nem o currículo praticado, os que determinarão o currículo real e o que ele representa (2002, p. 37).

Essa atrofia do currículo e a frágil avaliação do currículo materializado na escola ficam também evidenciada na fala da equipe técnico-pedagógica. Ao ser questionada sobre como se organiza para o Conselho de Classe, ela reforça a ideia da atrofia da avaliação curricular desde sua organização. Nesse sentido, ela afirma que

aqui nessa escola o conselho é bem estruturado, nós pegamos o teste da psicogênese de cada turma, nós organizamos o gráfico, pegamos a prova unificada, os descritores são dez questões de Português e dez de Matemática, desse material nós organizamos um gráfico dos acertos e erros de acordo com a prova. No Conselho de Classe nós mostramos para os professores esses gráficos e essas questões, os professores colocam o que aconteceu nas questões que os estudantes acertaram e nas que eles erraram. O conteúdo e o fazer pedagógico no Conselho de Classe ficou em segundo plano por se aterem (os docentes) em falar dos alunos que têm dificuldades ou indisciplinados. Eu penso que o Conselho de Classe deveria ser melhor, porque o Conselho de Classe é aquele momento de realizar uma autoavaliação, é a hora do professor falar as estratégias que usou naquele bimestre e analisar as que deram certo, as que deram errado e o que precisa reestruturar (Coordenadora da Escola Ipê Amarelo).

A atrofia do currículo, bem como sua avaliação no tempo e espaço do Conselho de Classe, também é comprovada na fala da orientadora educacional:

Ele é avaliado, é feito todo um gráfico, a própria coordenação já leva um gráfico quantitativo do que foi ministrado, mediado durante aquele bimestre e ali, passo a passo eles avaliam. Quantos alunos atingiram o conceito tal, quantos alunos assimilaram o conteúdo tal. Então ali eles têm uma visão geral do que foi trabalhado por bimestre. Eu acho isso fantástico realizado pela coordenação, porque eles levam o parâmetro, mas muitas vezes existe uma má interpretação, é como se houvesse uma vigilância por parte da direção da escola, da coordenação de estar vigiando os passos do professor. Isso é processo, isso é qualidade no ponto de vista. No Conselho de Classe eu não vejo essa avaliação, eu vejo mais no dia a dia (Orientadora educacional da Escola Ipê Amarelo).

Essa atrofia curricular apresenta-se como uma preocupação na percepção da gestora da Escola Ipê Amarelo, por se tratar de um escola de educação em tempo integral. Ela se posiciona assim:

Eu não percebo o currículo sendo avaliado no Conselho de Classe. Quando esse currículo fica baseado no mínimo e as atividades ficam baseadas no mínimo, quando vamos realizar a avaliação desse currículo, ela também fica restringida no mínimo. Na proposta da Educação Integral, isso ainda é pior, porque a ampliação do tempo na escola é maior, conseqüentemente nós deveríamos ir além do que está prescrito, oferecer mais e não menos. Eu ouço no grupo (de docentes) que há uma preocupação de ensinar o básico, um básico bem feito. Eu me pergunto: será que este básico não está sendo o mínimo? (Gestora da Escola Ipê Amarelo).

O alijamento do currículo e, conseqüentemente, sua avaliação no tempo e espaço do Conselho de Classe, tornam-se uma preocupação relevante, pois a educação em tempo integral exige um currículo que rompa com práticas enraizadas de hierarquia curricular e

adote um currículo integrado. Isso significa um conjunto articulado de ações e práticas organizadas de modo a promover a formação integral dos sujeitos.

Cabe ressaltar que na Escola Ipê Amarelo existe a proposta de Educação Integral, em tempo integral, em uma perspectiva de um currículo integrado. Porém, outra voz ausente, por vezes negligenciada, no Conselho de Classe é a voz do jovem educador, a voz daqueles que, embora desenvolvam um currículo no interior da escola (denominado de parte diversificada do currículo), são ausentes desse processo que é também de avaliação curricular, a prática do Conselho de Classe. Assim aponta o jovem educador, ao ser questionado sobre quando ocorre a avaliação do currículo desenvolvido por esses sujeitos:

O que tem acontecido é um momento com a coordenadora onde conversamos sobre nossas dificuldades e quando os professores às vezes nos procuram e falam sobre as mudanças percebidas nos alunos depois de alguma atividade desenvolvida. Nós não participamos do Conselho de Classe, mesmo desenvolvendo o currículo na escola (Jovem Educador da Escola Ipê Amarelo).

Essa organização suscita muitos desafios aos sujeitos escolares, os quais se esbarram, entre outros, na formação docente para compreender a Educação Integral do sujeito e em tempo integral. Essa concepção se sustenta por um “[...] currículo que precisa ser reconhecido como lugar de trabalho coletivo e de produção de significados e, portanto, como lugar de ensino/aprendizagem, como lugar de produção cultural, onde, por meio desta, se produzem pessoas, sujeitos coletivos e sociedades” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 69).

Nesse sentido, a ETI²⁶, incorporando em sua configuração, as perspectivas da Educação Integral, mediante a ampliação de permanência do aluno na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento, que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias (FELÍCIO, 2012, p. 8-9).

Na própria percepção docente residem as estratégias para a ressignificação do Conselho de Classe, meta encontrada no Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Amarelo, como se observa em suas declarações:

Eu penso que o Conselho de Classe deveria avaliar o que nós fizemos durante o bimestre, o que deu certo, o que precisa ser mudado, o que precisa de intervenção pautado no currículo. Há uma carga burocrática durante o Conselho de Classe, onde professores, coordenação e gestão ficam preocupados somente com os registros sem o objetivo de intervenção de uma maneira coletiva, professores, coordenação e gestão. É o que falta na nossa escola, um trabalho coletivo, um trabalho

²⁶ A sigla EIT remete a Escola de Tempo Integral.

integral, uma integração dos professores, uma integração da gestão, uma integração da coordenação e uma integração dos conteúdos (docente 3º ano).

Penso que deveria ser feito na turma com a presença dos pais, com toda a equipe pedagógica e gestor e durante o conselho apresentar as dificuldades que a turma apresenta e dali todos junto pensarem como resolver essa situação (docente do 4º ano).

Desentranhar essas concepções e as relações docentes com o currículo tornou-se uma condição indispensável não apenas para entender o processo de materialização do currículo, mas também para compreender as fragilidades que afetam a avaliação do currículo materializado por esses sujeitos na prática do Conselho de Classe.

Desvelar, neste estudo, o lugar atrofiado que o currículo assumiu na prática do Conselho de Classe na Escola Ipê Amarelo não significou expor suas feridas, mas mapeá-las para observarmos, com nitidez, as formas de superá-las.

Dessa maneira, proponho aos sujeitos que compõem esse colegiado que trilhem o percurso da avaliação do currículo materializado na e pela escola, ancorado pelos processos democráticos, com o envolvimento efetivo de docentes, equipe técnico-pedagógica, com o acolhimento dos demais sujeitos escolares, como estudantes e pais/responsáveis.

Tomando tal prática de modo reflexivo e com intervenções efetivas em suas fragilidades, consolidando e ampliando suas potencialidades, a escola pública revelará a beleza que há em seu interior, em suas práticas cotidianas, em seus ritos. De forma coletiva, a escola potencialmente conduzirá suas práticas para a formação de sujeito com uma inserção crítica em seu meio, promovendo a autonomia e a emancipação desses sujeitos.

Ao considerar os diferentes pontos de vista dos sujeitos, este estudo predominante qualitativo permitiu fulgurar o dinamismo interno desse colegiado em um movimento dialético, propiciando, assim, à pesquisadora compreender “[...] o movimento da realidade [...]” (POLITZER, 1954, p. 54). Isso porque “[...] lá, onde [se] desenvolve a contradição, lá está a fecundidade, lá está a presença do novo, a promessa de sua vitória” (Id., *ibid.*, p. 74), ou seja, a ressignificação desse tempo/espço escolar também de avaliação do currículo materializado na escola.

Dessa maneira, acredita-se que esses sujeitos escolares podem contribuir para que o par pedagógico currículo-avaliação se configure na prática do Conselho de Classe calcado em uma legitimidade pedagógica, técnica, política e ética.

Para isso, sugerem-se algumas questões que esses sujeitos podem realizar nesse colegiado na busca de respostas, reposicionando seu currículo e suscitando questões,

trazendo, dessa maneira, reflexões qualitativas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

A equipe técnico-pedagógica, composta pela equipe de gestão da escola, equipes de apoio à aprendizagem, orientação educacional, docentes da sala de recursos e coordenação pedagógica, ao participarem do Conselho de Classe, podem, como ponto inicial, indagar: quais os componentes curriculares que estão sendo desenvolvidos pela escola? Como esses componentes curriculares são desenvolvidos? Qual a função que a avaliação tem assumido na escola e na sala de aula? Como estão sendo construídos os processos de avaliação em uma perspectiva formativa? Quais as turmas e /ou estudantes precisam de intervenção em algum dos componentes curriculares? Como poderemos intervir para o avanço das aprendizagens das turmas e/ou estudantes? O que os dados de exames de larga escala representam para o desenvolvimento do currículo desenvolvido na e pela escola?

Os (as) docentes na participação do Conselho de Classe podem apoiar-se em questões como: o que ensino? Qual a finalidade desse conteúdo curricular? Por que esse conteúdo e não outro? Qual o papel do livro didático no desenvolvimento dos conteúdos em sala e para o meu planejamento? Os (as) estudantes estão aprendendo? Como estão sendo construídos os processos avaliativos em sala de aula? Quais procedimentos tenho utilizado para mediar e avaliar o currículo desenvolvido em sala de aula? Quais procedimentos precisam ser redimensionados? Que estratégias devem ser traçadas e efetivadas para que todos (das) estudantes avancem em suas aprendizagens?

Os (as) estudantes, ao participarem desse colegiado, podem apoiar-se em questões como: o que aprendi? O que ainda não aprendi? Como poderei aprender? Como estou sendo avaliado?

Pais e responsáveis, ao participarem do Conselho de Classe, podem se apoiar nas indagações: como posso contribuir para o avanço das aprendizagens do (a) estudante sob minha responsabilidade? O que a escola tem ensinado e como tem avaliado?

Essas questões podem, de maneira inicial, orientar a prática do Conselho de Classe desenvolvido na e pela escola, pois ao se posicionarem com questões do par pedagógico currículo-avaliação, os sujeitos escolares assumem um processo de construção do currículo e da avaliação nesse colegiado.

De tal maneira, esse colegiado passa a exercer, também, a função de avaliar o currículo materializado na e pela escola com o objetivo de intervir para o avanço das aprendizagens de todos os sujeitos escolares. Assim, o Conselho de Classe carrega em si a possibilidade de articular a avaliação do currículo no interior da escola na prática do Conselho

de Classe em três níveis – da aprendizagem, da escola, e de larga escala. Para isso, fazem-se necessárias, nesse Colegiado, ações coletivas para o avanço das aprendizagens de todos os sujeitos escolares.

Esse movimento exige um reposicionamento do currículo na prática do Conselho de Classe como orientador dos processos educativos desenvolvidos no interior da escola em um movimento espiralado, permeado pela avaliação curricular em todos os processos, fases ou níveis da materialização desse currículo. Dessa maneira, propõe-se a avaliação curricular que permeie:

- o currículo prescrito, na seleção dos conhecimentos válidos para esse currículo, reconhecendo a diversidade e a pluralidade da essência humana;
- o uso do livro didático no papel de currículo apresentado aos (às) docentes;
- a interpretação dos (das) docentes de forma individual e/ou coletiva quanto ao currículo prescrito;
- a prática real do currículo, a concretização desse currículo realizada por docentes e estudantes no interior da escola;
- os efeitos desse currículo que se refletem em aprendizagens dos sujeitos que vivem esse movimento curricular;
- e, ainda, a avaliação curricular que permeie a própria avaliação – seja ela das aprendizagens, institucional ou de larga escala –, em um movimento de meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação do currículo no movimento deste realizado pelos sujeitos escolares.

Cabe ressaltar que esse movimento não se estabelece de maneira estanque de uma fase para a outra, nem tampouco de forma desconectada, pois, na concretização do currículo, essas fases se articulam, se interpenetram.

A ausência da avaliação curricular no movimento da concretização do currículo pode corroborar uma prática pedagógica irrefletida dos sujeitos que efetivamente o materializam, tornando-se uma prática míope às questões da realidade em que todos estão envolvidos. Desse modo, colabora para a formação de sujeitos acríticos, de tal forma, andando do lado oposto da função social da escola, que é de contribuir para a formação de sujeitos com uma atuação crítica em seu meio.

Esse reposicionamento estabelece uma permanente e contínua reflexão a ser realizada pelos sujeitos na prática cotidiana do desenvolvimento do currículo. Tal reflexão

deve ser permeada e consolidada pela avaliação curricular e, então, poderá promover, nesse colegiado do Conselho de Classe, as aprendizagens e intervenções necessárias para a escola na busca de superar dilemas e resolver seus problemas. Assim, contribuirá para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente em sua realidade social.

Contudo, para “[...] a consolidação do Conselho de Classe como um momento rico de discussão que promova a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das práticas avaliativas, depende ainda do desenvolvimento de uma cultura de reflexão acerca da avaliação praticada na escola” (VILLAS BOAS, 2010, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPOSICIONANDO O LUGAR DO CURRÍCULO

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para análise das dificuldades dos professores com seus alunos, em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor.

(FREITAS, 2014, p. 45)

Ao partir do pressuposto de que o currículo no Conselho de Classe não se exime das complexidades existentes na sociedade na qual está inserido, como tal, ocupa um lugar carregado de potencialidades e fragilidades, senso e contrassenso, concordâncias e contradições.

Dessa forma, esse estudo buscou desvelar esse lugar do currículo na prática do Conselho de Classe em uma escola pública de Anos Iniciais do Distrito Federal, apresentando elementos para a análise das práticas de avaliação do currículo materializado na escola. A ancorou-se no referencial teórico aqui constituído e nas contribuições que foram sendo propiciadas por este estudo, que em seguida são explicitadas.

A partir do objetivo geral de desvelar como a avaliação do currículo praticado pela escola é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal, buscou-se o auxílio de outros questionamentos que orientaram e propiciaram compreender as especificidades e singularidades desse objeto de estudo, como: quais são as orientações prescritas no Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala e no o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009) para a realização do Conselho de Classe nas instituições escolares? Qual o lugar que a avaliação do currículo materializado na escola tem assumido na prática do Conselho de Classe? Quais as percepções dos sujeitos que participam do Conselho de Classe sobre a avaliação do currículo praticado pela escola nesse colegiado?

Diante de tais questionamentos, das especificidades e singularidades do objeto, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada, pois tal lente metodológica propiciou sentir, vivenciar, estudar, entender, acompanhar e compreender a avaliação do currículo materializado pela escola no tempo e espaço do Conselho de Classe. Dessa forma, os sujeitos

da Escola Ipê Amarelo compõem um grupo de 16 interlocutores, sendo: 5 docentes; 6 estudantes do 5º ano; a gestora da escola; a vice-diretora; a coordenadora pedagógica; uma mãe/responsável e a orientadora educacional.

Assim, iluminando-se pela abordagem qualitativa, foram utilizados instrumentos/procedimentos metodológicos como: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa em campo por meio da observação participante, o questionário, a entrevista semiestruturada em uma escola de Anos Iniciais da rede pública de ensino oficial do Distrito Federal.

A inserção na Escola Ipê Amarelo e o levantamento de dados junto aos sujeitos interlocutores da pesquisa propiciaram compreender a face da avaliação do currículo praticado pela escola que é assumida no Conselho de Classe na escola dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal, uma face de atrofiada da avaliação curricular.

Para os (as) docentes da Escola Ipê Amarelo, o currículo prescrito não dialoga com o currículo da prática e, cotidianamente, em sua materialização no interior da escola, não há uma avaliação intencional. Ou essa avaliação nem mesmo existe na prática do Conselho de Classe.

O que fica mais evidente nesse colegiado, segundo a percepção desses sujeitos, é a função distorcida que é assumida nele na medida em que esse tempo e espaço são tomados pela realização de uma avaliação informal de caráter classificatório negativo sobre os (as) estudantes.

Cabe, dessa forma, a esses sujeitos construírem, nesse tempo e espaço, um lugar de articulação dos três níveis da avaliação, seja ela das aprendizagens, institucional e em larga escala, em uma perspectiva formativa. Assim sendo, esses sujeitos poderão construir um currículo mais valorizado, abarcado pela avaliação, produzindo reflexões a respeito dele mesmo. Rompe-se, assim, com a vertente das avaliações externas e com a atrofia curricular provocada por tais exames, que, de maneira danosa e equivocada, tem assumido o lugar do currículo no interior da escola. Dessa maneira, o par pedagógico currículo-avaliação pode se articular produzindo avanço na e para as aprendizagens de todos os sujeitos escolares, sobretudo dos (das) estudantes.

A diretora da Escola Ipê Amarelo apresentou a preocupação com o desenvolvimento e a avaliação do currículo no interior da escola, assinalando que esse não deve ser desenvolvido em bases mínimas, posto que o mínimo produz aprendizagens também mínimas. A mesma aponta essa fragilidade por tratar-se de uma escola com ampliação dos tempos, espaços e oportunidades com a educação em tempo integral.

Amplia-se essa preocupação em todas as modalidades de ensino, sejam elas de quatro, cinco, sete ou dez horas de permanência dos (das) estudantes na escola. Ao pautar o desenvolvimento do mínimo, ou dar ênfase em componentes curriculares voltados para a preparação do estudante a fim de realizar exames escolares, a escola também estará produzindo uma atrofia curricular, uma hierarquização e fragmentação desse currículo. Essas práticas não condizem com uma escola que se propõe a contribuir para a formação de um sujeito integral. Para tanto, a escola deve se ancorar em um currículo integrado, um currículo que relaciona os saberes teóricos com os saberes da prática.

Reside, na percepção docente (da equipe técnico-pedagógica e dos (das) docentes, em sua totalidade), a necessidade de ampliar e reforçar os processos democráticos na escola com a participação de pais/responsáveis e de estudantes na prática do Conselho de Classe. Esses sujeitos destacam que essa participação pode trazer benefícios para as práticas realizadas no interior da escola com a corresponsabilização dessas práticas.

Na percepção de estudantes e pais/responsáveis, há interesse de participação na prática do Conselho de Classe. Isso seria interessante para a escola na medida em que essas participações poderiam provocar avanços nas aprendizagens desses sujeitos.

A equipe técnico-pedagógica e os docentes apontam, em seus depoimentos, as necessidades de mudança nesse colegiado, como a participação de pais/responsáveis e estudantes, e também para os processos avaliativos do currículo materializados na e pela escola, tanto no Conselho de Classe como em outros tempos e espaços na escola, de maneira intencional e sistematizada.

Para tais mudanças, esses sujeitos assumem que há necessidade de um trabalho reflexivo e interventivo fomentado no interior da escola por seus sujeitos. Para tanto, faz-se necessário que esses sujeitos participem de formação docente no próprio ambiente de trabalho, de acordo com as necessidades dos sujeitos, como também participem de formação em outros tempos e espaços externos à escola.

Ao pesquisar e analisar os documentos que orientam a prática do Conselho de Classe nas escolas públicas do Distrito Federal, apreendeu-se dessas a concepção de currículo, de avaliação curricular e de Conselho de Classe que carregam: um currículo voltado para a Educação Integral do sujeito, a avaliação em uma perspectiva formativa, e um Conselho de Classe capaz de articular esse par pedagógico pautado em tais concepções. Contudo, essas percepções ainda precisam se consolidar no interior da escola por meio da formação continuada docente baseada na articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

Esses documentos orientadores, como o Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal (2014a), as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014b) e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009), apontam a necessidade da participação de pais/responsáveis na prática do Conselho de Classe. Contudo, esse diálogo apresenta certa dissonância quanto a essa participação.

Ao analisar o lugar da avaliação do currículo materializado na escola na prática do Conselho de Classe, marcadamente na percepção dos sujeitos que participam desse colegiado, nota-se a preocupação de mudanças quanto a esse colegiado. Dessa forma, a escola deve buscar refletir sobre a continuidade do uso da ficha criada pela escola, que não coaduna com a perspectiva formativa consolidada nos documentos orientadores das práticas das escolas públicas do Distrito Federal, como também sobre a organização do Conselho de Classe orientado por gráficos oriundos de dados das provas de Português e Matemática. Tais práticas conduzem o Conselho de Classe para uma avaliação informal classificatória negativa dos (das) estudantes e para uma avaliação do currículo atrofiada, hierarquizada, fragmentada e desarticulada com o que anunciam os documentos legais da SEEDF.

Essa avaliação curricular orientada por esses exames na prática do Conselho de Classe coloca o currículo em lugar de hierarquia, de fragmentação, de atrofia. Dessa maneira, reside nessas práticas a contradição com o currículo prescrito da SEEDF, que aponta o currículo em uma perspectiva integrada, para formação do sujeito de forma integrada.

Na percepção dos sujeitos que participam desse colegiado, a avaliação do currículo não ocorre de maneira intencional e sistematizada; para outros, essa avaliação é frágil e até mesmo inexistente. A avaliação do currículo praticado pela escola aponta para a necessidade de efetivação das reflexões e intervenções que podem surgir da própria escola, ao olhar para si mesma em um trabalho coletivo articulando a teoria e a prática.

A partir desse panorama oferecido pela escola em sua avaliação curricular na prática do Conselho de Classe, esta pesquisa apresenta alguns encaminhamentos orientadores no sentido de contribuir para a construção de uma escola de qualidade. São eles:

Implantação de políticas públicas que fomentem a formação inicial e continuada de docentes sobre o currículo e que produzam o entendimento da necessidade de avaliação do currículo materializado pela escola nos tempos e espaços pedagógicos, de forma sistematizada e intencional, bem como a ampliação do entendimento sobre o currículo integrado para a formação do sujeito de forma integral;

Implantação de políticas públicas que fomentem a formação inicial e continuada de docentes sobre a avaliação em seus três níveis e que ampliem o entendimento desses para uma avaliação curricular orientada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola;

Construção de um Projeto Político-Pedagógico que aponte tempos e espaços escolares de avaliação curricular de forma sistematizada e intencional;

Construção de um Projeto Político-Pedagógico que amplie e reforce os processos democráticos com a participação de todos os sujeitos escolares (equipe técnico-pedagógica, docentes, estudantes, pais/responsáveis), em articulação com outros níveis da rede de educação pública;

Construção de uma cultura de formação docente em lócus nos tempos e espaços da escola com vistas a uma articulação teórica e metodológica com objetivo de entender e intervir nas necessidades que a escola apresenta;

A implantação de uma revisão do Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2009) com vistas a uma confluência de um diálogo com os demais documentos orientadores da SEEDF no que tange à participação de pais/responsáveis e estudantes;

Efetivação de um Conselho de Classe pautado nos processos democráticos, com a participação de todos os sujeitos escolares com vistas à avaliação das práticas materializadas pela escola;

A ampliação do entendimento do Conselho de Classe, por parte dos sujeitos escolares, como tempo e espaço de avaliação e intervenção para as fragilidades e potencialidades vivenciadas na concretização do currículo na e pela escola;

A implantação de uma revisão do Registro de Avaliação do Conselho de Classe no que tange aos aspectos do currículo e à participação de pais/responsáveis;

A ampliação do entendimento, pelos sujeitos escolares, sobre a necessidade de avaliar suas práticas avaliativas em uma perspectiva formativa, ou seja, a meta-avaliação da concretização do currículo vivido na e pela escola.

Ao procurar desvelar o lugar do currículo no Conselho de Classe, a percepção enquanto docente/pesquisadora sobre as fragilidades e potencialidades na concretização desse currículo foi ampliada, pois reiterou dois aspectos enquanto docente e enquanto pesquisadora, sendo, a necessidade de formação docente continuada ancorada na práxis pedagógica, pois somente com tal articulação, o docente pode, paulatinamente, superar os problemas e dificuldades advindos dessa prática.

E, a necessidade de uma inter-relação da Universidade com a Escola Pública com o objetivo de ambas em um movimento mútuo ampliarem seus conhecimentos, conhecerem e

fortalecerem suas potencialidades e juntas buscarem intervenções para superarem suas fragilidades.

Essa ampliação enquanto docente/pesquisadora possibilitou a esta rever suas crenças, valores e práticas em seu desenvolvimento pessoal e profissional, propiciando perceber quão danosas podem se tornar as práticas pedagógicas realizadas de forma irrefletida, no interior da escola, por seus sujeitos.

Considera-se, na finalização deste estudo e em suas limitações, que ao buscar o lugar do currículo no Conselho de Classe, ele aponta para uma face da prática do Conselho de Classe, a da avaliação do currículo materializado pela escola, qual seja, para a face atrofiada dessa avaliação. Todavia, no vasto campo do currículo, outras pesquisas podem revelar outras faces da avaliação do currículo e outros tempos e espaços escolares.

Espera-se que aqueles que trilharem na leitura deste estudo possam utilizá-lo como um instrumento a serviço da escola pública de qualidade, que intenciona formar sujeitos em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Phillippe (Orgs.). **A avaliação num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 297-342.
- AMARO, André. **Teatro caleidoscópico: o teatro por fazer**. Brasília: Teatro Caleidoscópico, 2007.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUGÊ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9ª ed. Trad. de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **Classes, códigos y control: hacia una teoria de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977.
- _____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda., 2006.
- BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. D. **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.
- BRASIL. Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Lei 5.692/1971.** Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: objetivos.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/objetivos>. Acesso: 29 out. 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BUCHWITZ, Tânia Maria de Almeida. **Conselho de Classe e série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007.

CAMACHO, Martha Janete. **Conselho de Classe e série participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O lugar da Educação Integral na política social. **Caderno CENPEC – educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p.7-13, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª. ed. Trad. de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa.** São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Fazer e Transformar).

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

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

_____. **Trabalho escolar e Conselho de Classe.** 4ª. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DALBEN, Adilson; SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação institucional participativa: Qual é o seu poder?. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.).

Avaliação como instância mediadora da qualidade da educação pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009.

DEBATIN, Marisa. **O Conselho de Classe e sua relação com a avaliação escolar:** um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DISTRITO FEDERAL. **Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).** Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **O Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016.** Brasília: SEEDF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Lei Distrital n. 4.751/12 art. 35.** Dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino no DF. Brasília: SEEDF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota.** Brasília: SEEDF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2009.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989.

FELÍCO, Helena Maria dos Santos. A análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da Educação Integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, PUC-SP, v. 8, n.1, abr. 2012, p. 1-18.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, esp., out.2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/PNE_3seb.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade [online], v. 33, n.119, 2012, p. 379-404. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisola; RIOLFI, Cláudia Riolfi; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Internalização da exclusão.** *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000015&script=sci_arttext. Acesso em 06 de out. de 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Nieves Blanc. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para seu desenvolvimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai.-jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2º sem. 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Conselho de Classe: que espaço é esse?.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Brasília: UnB, 2003. Laboratório de Psicologia Ambiental. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: _____ (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Erisevelton S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília: Kiron, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria Rosa *et al.* (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria Rosa *et al.* (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação da famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). **Avaliação como instância mediadora da qualidade da educação pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium, 2009.

_____. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA Elisa Maria Andrade. **Triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na mesa-redonda Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/formulario2012>>. Acesso em: 1º abr. 2014.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Trad. de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo e Programas no Brasil**. 6ª. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Víctor de *et al.* Política de currículo na Educação Integral e integração no currículo escolar: leituras a partir de duas experiências. In: LIMONTA, Sandra Valéria Rosa (Org.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Participação estudantil no processo de Avaliação Institucional: o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola?. In: SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Orgs.). **Avaliação como instância mediadora da qualidade da educação pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009.

PEREIRA, Sueli Thodorof. **Os Conselhos de Classe e Série participativos das escolas estaduais paulistas**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEEING, Maurice. **Princípios fundamentais da filosofia**. Trad. de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1954.

REIS, Geovana. O currículo na escola de tempo integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: LIMONTA, Sandra Valéria Rosa *et al.* (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico.. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014.

ROCHA, Any Dutra. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Os ciclos e os Conselhos de Classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão.** 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRÍGUEZ, Eustáquio Martín. Melhorar o currículo por meio de sua avaliação. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. Trad. de Alexandre Salvaterra. In: José Gimeno Sacristán. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Globalização e interdisciplinares: o currículo integrado.** Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Alda Lino dos. **Conselho de Classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006a.

SANTOS, Claudinete Maria. **Conselho de Classe: instância de avaliação coletiva numa perspectiva participativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006b.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

SHAGOURY, Ruth Hubbard; MILLER, Brenda Power. **El arte de la indagación en el aula: manual para docentes-investigadores.** Barcelona: Gedisa, 2000.

SILVA, Edileuza Fernandes. **Nove aulas inovadoras da universidade.** Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, Maria Abádia; BARRETO, Ronaldo (Orgs.). **A ideia da universidade: rumos e desafios.** Brasília: Liber Livro, 2006b.

SILVA, Neyliane Rocha da. “**Promovido pelo Conselho de Classe**” ou “**Retido no Cielo II**” – **Qual é a diferença?**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VARGAS, Maria Ângela Serafini. **O Conselho de Classe**: a participação da comunidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

VEIGA, Ilma P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. (Coord.). **Repensando a Didática**. 26^a. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 6^a. ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Projeto Interventivo na escola**. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F.; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DA ESCOLA CAMPO



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Livia Freitas Borges Fonseca

Eu _____, responsável por esta instituição escolar, autorizo Aldriana Azevedo Gontijo a realizar sua pesquisa de mestrado nesta instituição no ano de 2014, desde que sejam esclarecidos aos sujeitos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa, de forma clara.

O acesso a esta instituição escolar nos momentos de trabalho pedagógico será possibilitado à pesquisadora, não sendo autorizada a sua interferência do trabalho desenvolvido nessa instituição do trabalho, sem que seja solicitada.

Estou de acordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas essas informações em prejuízo aos sujeitos envolvidos e/ou da instituição escolar e desde que mantidos o sigilo, a ética e o anonimato com relação à instituição e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

Responsável pela Escola Ipê Amarelo (nome fictício da Instituição Escolar)

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação

Eu, _____, responsável pelo (a) estudante/menor _____ matriculado (a) nesta instituição, aceito e autorizo meu (minha) filho (a) a participar da pesquisa de mestrado da estudante Aldriana Azevedo Gontijo, que tem por objetivo compreender a avaliação do currículo no Conselho de Classe.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados somente com os objetivos científicos e acadêmicos, mantendo-se em sigilo a minha identidade e a da escola.

Desde já agradeço sua compreensão e colaboração.

Qualquer dúvida entre em contato pelo telefone: 9607-2615

Aldriana Azevedo Gontijo

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa: O lugar do currículo no Conselho de Classe
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Eu, _____, abaixo assinado declaro que recebi informações de forma clara e objetiva, que a pesquisa **O lugar do currículo no Conselho de Classe**, irá compreender, tomando por base a óptica dos sujeitos que compõem o Conselho de Classe em uma escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, suas concepções curriculares durante a realização do Conselho de Classe. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nesta pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Estou ciente de que não é obrigatória minha participação neste estudo, caso me sinta constrangido (a) durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para o levantamento das informações serão extintos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam minha privacidade e que tenho conhecimento que receberei informações atualizadas durante a realização do estudo, ainda que isto possa afetar meu desejo de permanecer na pesquisa. Por fim, declaro que me foi esclarecido que estas informações poderão ser obtidas por intermédio de Aldriana Azevedo Gontijo, telefone (61) 9607-2615 ou pelo e-mail: aldrianaazevedo@bol.com.br e que o resultado da pesquisa será divulgado somente com o objetivo científico e acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e a da escola. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

 Responsável pela pesquisa

 Interlocutor (a) da pesquisa

Brasília DF, ____ de _____ 2014.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Objetivos

- Analisar os documentos orientadores do Conselho de Classe na rede oficial de ensino do Distrito Federal para comparar com a ótica dos sujeitos que o compõem, assim como as práticas curriculares em torno do Conselho de Classe realizado na escola a ser pesquisada.

Documentos

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96;
- Lei Distrital n. 4.751/12 art. 35. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino no DF. Brasília, 2012;
- Currículo de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014);
- Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014). (no prelo);
- Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2012);
- Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2009);
- Projeto Político-Pedagógico, atas e registros sobre o Conselho de Classe da unidade de ensino onde será realizada a pesquisa de cunho participante.

Alguns eixos que orientarão a pesquisa

- Concepções de currículo;
- Concepções de Conselho de Classe e suas relações com o currículo;
- Concepções de avaliação explícitas e implícitas;
- Possibilidades de articulações entre o Conselho de Classe e a formação docente em lócus.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Objetivos

- Desvelar, estudar e interpretar a avaliação do currículo na prática do Conselho de Classe.
- Tempos e espaços para a observação participante:
- **Sala de aula:** observar as percepções dos (das) estudantes quando realizam a avaliação do trabalho da escola, tal avaliação mediada pelos docentes da turma.
- **Coordenações coletivas:** captar das reflexões e discussões e estudos realizados as suas relações com o currículo, a avaliação curricular e o Conselho de Classe.
- **Conselho de Classe:** compreender a partir das práticas dos sujeitos para a realização do Conselho de Classe como a avaliação do currículo se articula nesse colegiado.
- **Reunião de pais/responsáveis:** perceber as expectativas dos pais/responsáveis sobre a sua participação nesse colegiado.

- **Avaliação Institucional:** observar a organização desse tempo e espaço, no que tange ao envolvimento da comunidade escolar nas reflexões sobre o trabalho desenvolvido na escola e na proposição e planejamento de novas práticas que possam propiciar o avanço na qualidade do ensino ofertado pela escola, incluindo a avaliação do currículo nos tempos e espaços da escola e, em especial, no Conselho de Classe.

Alguns eixos que orientarão a observação participante:

- A avaliação dos (das) estudantes sobre a escola;
- As coordenações pedagógicas de organização do Conselho de Classe;
- A rotina de organização para a realização do Conselho de Classe;
- Quem preside, quem coordena, quem registra e quem participa;
- Como é realizada a abordagem do currículo na prática do Conselho de Classe nas vozes dos participantes do Conselho de Classe;
- As concepções apresentadas nas vozes ausentes e presentes do Conselho de Classe.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa escola. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. O que você entende por currículo escolar?
2. Você conhece o atual currículo da Educação Básica? Com qual currículo você trabalha?
3. O que você entende por Conselho de Classe?
4. Você se organiza para o Conselho de Classe? Como?
5. Quem dirige e quem participa do Conselho de Classe em sua escola? E, quando a escola realiza o Conselho de Classe?
6. Como você percebe a articulação entre o currículo escolar e o Conselho de Classe?
7. Como você percebe o currículo materializado na escola e/ou em sala de aula sendo avaliado no Conselho de Classe?
8. O Conselho de Classe tem contribuído para o desenvolvimento do currículo em sala de aula? Como?
9. O Conselho de Classe tem servido para o avanço das aprendizagens dos (das) estudantes? Como?
10. Você considera necessária a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis durante o Conselho de Classe? Por quê?
11. Seu tempo de atuação na escola (anos ou meses).
12. Tempo de exercício na educação escolar, incluindo setor público e privado (anos ou meses).

13. Seu maior grau de escolaridade (graduação, especialização, mestrado, doutorado etc.).
14. Com quais componentes curriculares você trabalha?
15. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa escola. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Você conhece o atual currículo da Educação Básica? Com qual currículo a escola trabalha?
2. O que você entende por Conselho de Classe?
3. Quem dirige e quem participa do Conselho de Classe em sua escola? E quando a escola realiza o Conselho de Classe?
4. Como você interpreta o Conselho de Classe realizado pela escola?
5. Você se organiza para o Conselho de Classe? Como?
6. Como você percebe a articulação entre o currículo e o Conselho de Classe?
7. Como você percebe o currículo materializado na escola sendo avaliado no Conselho de Classe?
8. O Conselho de Classe tem servido para o avanço do trabalho pedagógico da escola? Como?
9. O Conselho de Classe tem servido para o avanço das aprendizagens de estudantes? Como?
10. Você considera necessária a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis durante o Conselho de Classe? Por quê?
11. Seu tempo de atuação na escola (anos ou meses).
12. Tempo de exercício na educação escolar, incluindo setor público e privado (anos ou meses).
13. Seu maior grau de escolaridade (graduação, especialização, mestrado, doutorado etc.).
14. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PAIS E/OU REPONSÁVEIS



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua participação nesta escola. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Quando você vem até a escola?
2. Como você acompanha as aprendizagens de seu filho (a)?
3. O que você entende por Conselho de Classe?
4. A escola já convidou os pais e/ou responsáveis para participarem do Conselho de Classe?
5. Você considera necessária a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis durante o Conselho de Classe? Por quê?
6. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTES



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Curso: Mestrado em Educação
Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Freitas Borges Fonseca

Prezado (a), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua participação nesta escola. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Em que ano você está?
2. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
3. Seu (Sua) professor (a) já conversou com você sobre o que é Conselho de Classe?
4. O que você entende sobre o que é Conselho de Classe?
5. A escola já convidou os (as) estudantes para participarem do Conselho de Classe?
6. Você considera necessária a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis durante o Conselho de Classe? Por quê?
7. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS (ÀS) DOCENTES



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
 Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Freitas Borges Fonseca

Prezada (o), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa escola. Não é necessária sua identificação. Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Você já leu o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014)?

SIM NÃO EM PARTE

2. O que você leu do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014)?

- Caderno dos Pressupostos Teóricos
- Caderno do Ensino Fundamental
- O item que trata dos conteúdos e dos objetivos
- Outros Cadernos.

Quais? _____

3. Com qual currículo você trabalha em sala de aula?

- Sigo a minha experiência e não me oriento por nenhum currículo prescrito
- As Orientações Curriculares (2009)
- O Currículo em Movimento da Educação Básica (2014)
- Sigo o currículo organizado pela coordenação pedagógica
- Outro. Qual? _____

4. Quando o currículo realizado em sala de aula/na escola é avaliado de forma coletiva?

- O currículo não é avaliado de forma sistemática
 O currículo é avaliado na coordenação pedagógica
 O currículo é avaliado no Conselho de Classe
 Outros.

Quais? _____

5. Você percebe o currículo praticado na escola sendo avaliado no Conselho de Classe? Como?

6. Como você pensa que poderia ser o Conselho de Classe realizado na escola?

7. Você considera necessária a participação dos (das) estudantes e seus responsáveis no Conselho de Classe?

- SIM NÃO

Seu tempo de atuação na escola (anos ou meses)._____.

Tempo de exercício na educação escolar, incluindo setor público e privado (anos ou meses)._____.

Seu maior grau de escolaridade (graduação, especialização, mestrado, doutorado etc.)._____.

Ano do Ensino Fundamental que está atuando:_____.

Alguma informação a acrescentar? _____

Sou grata por sua preciosa colaboração.

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS



Universidade de Brasília-UNB
 Faculdade de Educação- FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
 Curso: Mestrado em Educação
 Discente: Aldriana Azevedo Gontijo
 Título da pesquisa (provisório): O lugar do currículo no Conselho de Classe
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Borges Fonseca

Prezada (o), solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo. Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Você encontrará nesse questionário perguntas relacionadas à sua participação na escola de seu (sua) filho (a). Tenho por ética e dever preservar sua identificação.

1. Quais atividades abaixo relacionadas você já participou aqui na escola?

- Reunião de pais
- Festas e comemorações
- Avaliação da escola
- Outros. Quais? _____

2. Você sabe o que é Conselho de Classe?

SIM **NÃO**

3. Você tem interesse em participar do Conselho de Classe da turma de seu (sua) filho (a):

TENHO **NÃO TENHO**

4. Qual o seu vínculo com o (a) estudante?

PAI **MÃE** **RESPONSÁVEL**

Sua idade: _ ____ anos.

Sexo: Feminino Masculino

Número de filho na escola: 1 FILHO 2 FILHOS 3 FILHOS

Grau de escolaridade: _____

Profissão: _____

Sou grata por sua preciosa colaboração.
 Aldriana Azevedo Gontijo

ANEXO 1 – REGISTRO DO CONSELHO DE CLASSE (RAV)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



REGISTRO DO CONSELHO DE CLASSE – ANO LETIVO _____
Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Diretoria Regional de Ensino: _____

Instituição Educacional: _____

_____ Série/ Ano Turma: _____ Turno: () Matutino () Vespertino

BIMESTRES	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES				
	MATRICULADOS	INFREQUENTE(S)	TRANSFERIDOS	ANEEES	EM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE
1º					
2º					
3º					
4º					

NOME(S) DO(S) ESTUDANTE(S) REPETENTE(S) NO ANO	IDADE	NOME(S) DO(S) ESTUDANTE(S) EM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	IDADE

OBSERVAÇÕES GERAIS (SE HOUVER):

JUSTIFICATIVA EM CASO DE DISCORDÂNCIA DO PARECER DO(A) PROFESSOR(A) EM RELAÇÃO À APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO (preencher apenas no 4º bimestre): _____

Total de estudantes aprovados: _____

Total de estudante(s) reprovado(s): _____



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



1º BIMESTRE (___/___/___ a ___/___/___)

Data de realização do Conselho de Classe: ___/___/___

PRINCIPAL(IS) AVANÇO(S) DA TURMA / ESTRATÉGIA(S) UTILIZADA(S)

PRINCIPAL(IS) NECESSIDADE(S) DA TURMA

NOME(S) DO(S) ESTUDANTE(S) INFREQUENTE(S)	AÇÃO(ES) DESENVOLVIDA(S) PELO(A) PROFESSOR(A) DA TURMA	ENCAMINHAMENTO(S)

NOME(S) DO(S) ESTUDANTE(S) COM NECESSIDADE(S) DE APRENDIZAGEM	ESPECIFICAÇÃO DA(S) NECESSIDADE(S)	AÇÃO(ES) DESENVOLVIDA(S) PELO(A) PROFESSOR(A) DA TURMA	ENCAMINHAMENTO(S)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



ESTUDANTE(S) ATENDIDO(S) PELO(S) SERVIÇO(S) DE APOIO*	TIPO(S) DE ATENDIMENTO(S)	OBSERVAÇÃO(ES)

*Orientação Educacional, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Sala de Recursos, Adequação Curricular, Supervisão Pedagógica, etc..

TRABALHO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR		
POTENCIALIDADE(S)	FRAGILIDADE(S)	ENCAMINHAMENTO(S)

PARTICIPANTES			
FUNÇÃO	NOME	RUBRICA	MATRÍCULA
Professor(a) da turma			
Coordenador(a)			
Supervisor(a) Pedagógico(a)			
Diretor(a)			
Orientador(a) Educacional			
Sala de recursos			
Serviço de Apoio à Aprendizagem			

ANEXO 2 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE DA ESCOLA IPÊ AMARELO

XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	NOME DOS (DAS) ESTUDANTES
													COMPORTAMENTO DIFÍCIL
													DIFICULDADES EM CUMPRIR NORMAS
													DIFICULDADE EM CUMPRIR A ROTINA
													DESINTERESSADO
													BAIXO <u>AUTO ESTIMA</u>
													FALTOSO
													CHEGA ATRASADO
													DESORGANIZADO
													DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO
													DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ↓_PORT/2.MAT
													NAO REALIZA AS ATIVIDADES
													REALIZA AS ATIVIDADES COM DIFICULDADES
													FAZ ATIVIDADE DIFERENCIADA
													SEM ACOMPANHAMENTO ESCOLAR
													SEM PRE-REQUISITO ↓_PORT/2.MAT.
													BOM RENDIMENTO
													EM PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA
													NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO (SOE)
													NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO (SEAA)
													DIFICULDADE EM PRODUÇÃO DE TEXTO /LEITURA
													DIFICULDADE EM OPERAÇÕES/TABUADA/SITUAÇÕES PROBLEMAS