



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF**

SUZANE FERREIRA SANTOS

**BRASÍLIA/DF
2024**

SUZANE FERREIRA SANTOS

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª Dr^a Rosana César de Arruda
Fernandes.

**BRASÍLIA/DF
2024**

SUZANE FERREIRA SANTOS

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF**

Defendido e aprovado em: 17 de dezembro de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

Professora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes - Orientadora

Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dra. Enílvia Rocha Morato Soares (examinadora externa)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão (examinadora interna)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (examinador suplente)

Faculdade de Educação – FE/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu viver até aqui com muitas bênçãos e saúde.

A minha mãe, Adalgisa Ferreira, por toda a educação, amor e legado que ela me transmitiu, levantando-me e apoiando em todos os momentos bons e ruins, acreditando sempre em meu potencial.

Ao meu pai, Geraldo, exemplo de superação e garra nos estudos.

A minha tia Hilda e a Dalídia, pela confiança e todo o carinho, conselhos e palavras positivas.

Aos meus afilhados, Catarina e Gabriel, pelas risadas.

A minha filha, Cecília Maria, que mesmo tão pequena me transmitiu amor e força para continuar perseguindo meus sonhos.

Ao meu padrinho, José Domiciano (*in memoriam*), que por toda minha vida me encorajou nos caminhos dos estudos contando boas histórias.

Ao meu tio, Joseny Lopes, pela demonstração de persistência.

Aos meus familiares, que com acolhimento, risadas e conselhos me acompanharam nessa jornada.

Aos meus amigos, que fizeram a caminhada estudantil e acadêmica mais leve.

A minha orientadora, Rosana César de Arruda Fernandes, por todo o auxílio, paciência e compreensão para a construção deste trabalho.

Aos professores que tive, pois foram peças fundamentais durante minha trajetória.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida e de alguma maneira deixaram sua marca e colaboração.

RESUMO

A presente monografia foi desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) como Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC), no segundo semestre de 2024. O objetivo do trabalho foi analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do Distrito Federal. Na metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa com análise documental, observação no campo e entrevista semiestruturada com duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levantamento de informações. Para fundamentação da pesquisa, utilizaram-se os estudos de Arroyo (2012), Cunha (2014), Dalben (2004), Libâneo (1993, 2004), Luckesi (2000), Engels (2006), Fernandes (2014), Freire (2022), Guerra (2008), Maximiano (2000), Rios (2007), Veiga (2008), Villas Boas (1993, 2007, 2019), entre outros. Os resultados mostram que o conselho de classe tem papel primordial na construção de intervenções pedagógicas junto aos estudantes, auxiliando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Também na reorganização do trabalho docente, fortalecendo o compromisso com a educação integral de todos, na perspectiva da avaliação formativa. Contudo, alguns desafios foram sinalizados e abrem espaço para reflexão crítica, como o tempo insuficiente destinado ao conselho de classe, tolhendo discussões e correções de atividades e avaliações realizadas de maneira aprofundada, além da ênfase na preocupação com o amparo legal ao professor quando o estudante reprova, sem relação com o amparo ao direito de todos aprenderem, dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I; Avaliação formativa; Práticas avaliativas; Conselho de classe.

ABSTRACT

This monograph work was developed in the Pedagogy course of the Faculty of Education - University of Brasília (UnB) as a Final Paper of Course Completion (TCC) in 2024 second semester. The objective of this study was to analyze the evaluation practices that occur in the class council of early years of Elementary School I in a public school in *Distrito Federal*. As methodology, a qualitative approach was adopted, with documentary analysis, observation in the field and semi-structured interviews with two teachers from the early years of Elementary School, gathering information. To support the research, the studies by Arroyo (2012), Cunha (2014), Dalben (2004), Libâneo (1993, 2004), Luckesi (2000), Engels (2006), Fernandes (2014), Freire (2022), Guerra (2008), Maximiano (2000), Rios (2007), Veiga (2008), Villas Boas (1993, 2007, 2019), among others were used. The results show that the class council has a primordial role in the construction of pedagogical interventions with students, directly assisting in the teaching and learning process. Also, in the reorganization of teaching work, strengthening the commitment to integral education of all. However, some challenges were signaled and open space for critical reflection, such as the insufficient time allocated to the class council, hindering discussions and corrections of activities and evaluations carried out in depth, further the emphasis on the concern with the legal protection to the teacher when the student fails, unrelated to the legal right of all to learn, among other aspects.

Keywords: Elementary School I; Formative assessment; Evaluative practices; Class council.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ECAS	Escola Classe Asa Sul
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
OTP	Organização do trabalho pedagógico
PI	Projeto Interventivo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RAV	Registro de Avaliação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
TCC	Trabalho Final de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - fotos com minha família no decorrer dos anos.....	10
Figura 2 - Foto com minha mãe ainda pequena.....	11
Figura 3 - Fotos com meus colegas e amigos que fizeram parte de minha trajetória educacional.....	13
Figura 4 - Fotos durante meu percurso acadêmico.....	14
Figura 5 - Fotos com pessoas e minha cadela, que participaram da minha trajetória.....	14

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para análise.....	18
Quadro 2 - estrutura do conselho de classe.....	47

SUMÁRIO

MEMORIAL: HÁ ALGUÉM NA MULTIDÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 AVALIAÇÃO ESCOLAR E CONSELHO DE CLASSE.....	21
2.1 Avaliação da e para as aprendizagens.....	22
2.2 Avaliação nos Anos Iniciais: Ciclos de Aprendizagem.....	26
2.3 O conselho de classe.....	28
2.4 A organização do trabalho pedagógico dos professores e da escola.....	30
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
3.1 Caracterização da escola-campo.....	33
3.2 Interlocutores da pesquisa.....	35
3.4 Análise documental.....	36
3.5 Observação.....	37
3.6 Entrevista semiestruturada.....	38
4 O CONSELHO DE CLASSE COMO COLEGIADO AVALIATIVO.....	39
4.1 Documentos orientadores e normativos: referência para a prática avaliativa?.....	39
4.2 Estrutura do conselho de classe dos Anos Iniciais na escola-campo.....	45
4.3 A avaliação das aprendizagens realizada no conselho de classe.....	48
4.4 Intervenções pedagógicas propostas no conselho de classe.....	54
4.5 Reorganização do trabalho pedagógico pós-conselho: avanços e desafios.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOCENTE.....	73
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	75
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	76
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	78

MEMORIAL: HÁ ALGUÉM NA MULTIDÃO

Eu me chamo Suzane Ferreira Santos, atualmente com 21 anos e meu RG é distrital. Entretanto, carrego comigo as raízes goianas, Estado que traçou minha história antes mesmo do nascimento.

Recapitulando antes dos anos 2000, uma pessoa chamada Adalgisa, nascida em Monte Alegre de Goiás, desde seus 13 anos de idade deixava exposto o seu desejo pela adoção. Aos 16 anos, veio para Brasília com a expectativa de emprego e uma vida melhor. O que ela nem imaginava é que, no ano de 2002, uma moça da mesma cidade do Goiás doaria a ela uma criança.

Antes mesmo do nascimento, ganhei meu lar, tendo a oportunidade de ser amada e conviver com quem hoje é meu porto seguro, minha mãe, Adalgisa. Monte Alegre de Goiás foi onde passei boa parte da minha infância durante as férias, convivendo com a natureza, animais, costumes, pessoas, lembranças e ensinamentos que carrego até hoje.

Figura 1 - fotos com minha família no decorrer dos anos



Fonte: arquivo pessoal.

Destinos, vidas e desejos diferentes levaram-me até minha mãe, peça fundamental do quebra-cabeça em minha vida. Recentemente aposentada pela Universidade de Brasília-UnB, é minha maior inspiração quanto aos estudos e aos caminhos que quero seguir, incentivando-me desde pequena.

Figura 2 - Foto com minha mãe ainda pequena



Fonte: arquivo pessoal.

Aos quatro anos de idade, iniciei minha jornada escolar em uma instituição particular, e mesmo não me recordando de muito, através de atividades e histórias contadas pela minha mãe, a professora aparentava ser uma profissional capacitada e facilmente amável. Aos cinco anos, fui para uma escola pública no Recanto das Emas, onde estudei até o quinto ano. Lembro-me de um ambiente acolhedor no primeiro ano, em que havia muitas pinturas e atividades que hoje, cursando pedagogia, remetem a um calendário festivo, com produções de máscaras de carnaval, coelhos, chocolates e bandeiras. No segundo ano, as atividades ocorriam por meio da prática do pontilhado e pinturas para alfabetização, e nesses dois primeiros anos, não havia viés avaliativo tão explícito aos estudantes, mesmo que esse processo ocorresse por parte das professoras.

No terceiro e quarto ano, a docente era bem rígida, mas amorosa. Desde o primeiro bimestre aplicava testes e provas com constância, tornando-se um pesadelo, em consequência de dificuldades com as disciplinas de geografia e matemática, impedindo o acompanhamento da turma com bons resultados. Durante esse tempo, minha mãe colocou-me em um reforço três vezes na semana, e pela noite, estudava em casa. Essa defasagem e receio com as disciplinas citadas e alguns instrumentos avaliativos seguiram por longos anos, até que aprendi novos métodos de estudo no Ensino Médio.

No quinto ano, as práticas avaliativas eram cotidianas. A docente explicitava aos estudantes quais objetivos e metas deveriam ser alcançados com as produções, traçando uma relação clara, objetiva e harmônica com a turma. Apesar de algumas dificuldades, a

profissional, com seu jeito amoroso, acolhedor e satisfatório de enxergar os processos educativos, foi uma das inspirações ao escolher meu curso, reforçando o poder da educação em transformar vidas.

Já no sexto ano, com a mudança de escola e rotina, as defasagens nas matérias citadas caminhavam comigo em sucessivos traumas. Coincidentemente, os professores delas enxergavam as avaliações como processos punitivos, estirados e produto final quantitativo de todo o conteúdo bimestral. Do sétimo ao nono ano, na quarta instituição, apresentei algumas dificuldades em matemática e ciências. No entanto, tive professores excelentes, com métodos mais tradicionais e provas padronizadas, outros mais didáticos e com diferentes atividades para compor os bimestres, mas quase sempre priorizando que todos pudessem aprender.

No Ensino Médio, fui para a instituição Elefante Branco, na Asa Sul. Essa escola oportunizou-me a ampliação de conhecimento e visão de vida, tendo contato com diferentes pessoas e vivências de todo o Distrito Federal (DF) e entorno. Experimentei o aprendizado através de instrumentos midiáticos, teatro, passeios, vídeos e peças apresentadas no teatro Renato Russo e na Universidade de Brasília (UnB). Como em toda escola, havia professores que visavam ao processo de ensino de forma autoritária. Todavia, existiam aqueles que abriram as portas para muitos estudantes, propagando seus conhecimentos e os conteúdos curriculares através de diferentes instrumentos avaliativos, mapas mentais, portfólios, provas e outras metodologias, garantindo que todos os estudantes pudessem, de alguma forma, adquirir o que estava sendo proposto.

Figura 3 - Fotos com meus colegas e amigos que fizeram parte de minha trajetória educacional



Fonte: arquivo pessoal.

Por meio desses professores, obtive êxito em meus estudos e caminhada, ingressando no Instituto Federal e na UnB pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Agradeço a esses professores que enxergavam suas profissões como meios de transformação na vida das pessoas e da sociedade, influenciando fortemente minhas crenças educacionais.

Desde pequena pelos corredores da UnB com minha mãe e meu pai, estar novamente nesse espaço tornou-se um sonho realizado. Em minha trajetória acadêmica, convivi com e conheci muitos docentes que me fizeram entender que a educação, e principalmente a Pedagogia, carregam dimensões que influenciam diretamente no trabalho e em diversos outros aspectos. Como exemplos dessas dimensões, podemos citar a história pessoal e escolar, a escola trabalhada, a autonomia, as relações estabelecidas durante o curso e com os estudantes em sala, o social e outros, ajudando a definir o profissional.

Na UnB, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que escrevi meu primeiro artigo com o tema avaliação. Por ele tive contato com professores brilhantes, tanto da Universidade como de instituições escolares, sendo uma delas Fernanda Escócio, que me permitiu viver e enxergar a docência além da teoria. Compartilhei momentos de tensões e risadas inesquecíveis nesse ambiente acadêmico, direcionando as lembranças nesse momento às minhas companheiras de curso, Ana Gabriela Militão e

Karollayne Andrade, assim como tantas outras pessoas que contribuíram para uma caminhada mais leve e esclarecedora.

Figura 4 - Fotos durante meu percurso acadêmico



Fonte: arquivo pessoal.

Esse memorial demonstra toda minha vida, que acredito ter sido escrita com um propósito antes que eu nascesse. As escolhas e decisões que tomei até aqui foram fortemente influenciadas pelas pessoas, amores e sentimentos que vivi. Elas me fizeram ser quem sou hoje, trazendo-me até esse objeto de estudo que desempenho como trabalho final de curso.

Figura 5 - Fotos com pessoas e minha cadela, que participaram da minha trajetória



Fonte: arquivo pessoal.

A educação, em minha vida, tem papel essencial, prioritário e decisivo graças a tudo que vivi e a minha mãe. Com a Pedagogia, gostaria também de ser um ser humano em quem os estudantes e as pessoas enxerguem profissionalismo, dedicação, apoio e acolhimento através do meu trabalho.

Em todo momento dai graças, porque essa é a vontade de Deus em Jesus Cristo para contigo.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas. A partir do uso dos procedimentos e instrumentos avaliativos, obtêm-se resultados que facilitam o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento e do processo de aquisição do conhecimento dos estudantes por parte docente. Também dá sobre as dificuldades e necessidades educacionais, permitindo analisar estratégias e possíveis intervenções pedagógicas em prol da melhoria do ensino e do aprendizado.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) disponibiliza documentos basilares para a realização das avaliações e sua importância para o avanço do conhecimento. Um deles é as *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala* (2014-2016), contendo princípios de continuidade por intermédio das avaliações para as aprendizagens e sua função formativa. Ainda informa instrumentos e metodologias destinados a acolher e entender as reais necessidades dos estudantes, observando e discutindo possíveis mudanças e intervenções durante a trajetória pedagógica.

A fim de amparar legalmente as avaliações formativas e os intervenientes que partem dela, as escolas são constituídas pela gestão democrática, em conformidade com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019). Portanto, envolvem a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões e formulação de estratégias, inclusive em relação às práticas avaliativas. Posto isso, essa realidade é possibilitada por intermédio de órgãos colegiados de participação, como o Conselho de Classe.

De acordo com as Diretrizes (2014-2016), o Conselho de Classe caracteriza-se por ser um órgão colegiado que integra as instituições públicas de ensino democráticas, destinando-se a subsidiar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem durante todo o ano e para todas as turmas. O Conselho reúne-se para analisar os resultados e desempenhos dos estudantes e da instituição de forma integrada, e “entende-se que todos os encontros devem incluir análises voltadas ao diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes, bem como à proposição de intervenções que favoreçam seu progresso” (Distrito Federal, 2014b, p. 45).

Assim, o espaço e o tempo do conselho de classe favorecem a identificação do que os estudantes estão aprendendo a partir das avaliações e necessidades de retomadas e/ou proposições de intervenções pedagógicas em busca da garantia de aquisição do conhecimento,

concretizando avaliações e processos formativos. Para a continuidade progressiva desse processo, é indispensável a organização e reorganização do trabalho pedagógico, sempre reavaliando as práticas pedagógicas e alinhando-as com os novos objetivos e encaminhamentos acerca das intervenções.

Com isso, compreende-se que as práticas avaliativas e sua análise durante o espaço e o tempo do conselho de classe são ferramentas indispensáveis no processo educativo, sinalizando defasagens e avanços, refletindo e discutindo novos encaminhamentos para a reorganização do trabalho pedagógico. Para mais aprofundamento da temática, foi realizada uma pesquisa do estado do conhecimento e/ou estado da arte. Essa prática identifica, registra e categoriza reflexões sobre produções de uma determinada área (Morosini; Fernandes, 2014).

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski *et al.*, 2006, p. 39).

A partir do levantamento feito, foram selecionados quatro trabalhos, entre dissertações e artigos, disponíveis nas plataformas digitais Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a investigação, utilizaram-se filtros com termos indutores, ano, autores e/ou outros elaborados previamente e definidos em função do objeto de estudo, facilitando a apuração e a escolha que correspondesse ao campo e área pesquisada. Neste caso, optou-se pelos termos indutores: “Organização do trabalho pedagógico”, “conselho de classe”, “instrumentos avaliativos” e “práticas avaliativas”.

Como critério de seleção, foram determinados os anos de 2020 a 2023, intencionando por escritas mais recentes e objeto em acordo com a temática. Constatou-se um pequeno banco de dados com pesquisas recentes relacionadas à avaliação, o conselho de classe e principalmente esses termos indutores ligados à organização do trabalho pedagógico (OTP). Além disso, as demais pesquisas encontradas restringiam o conselho de classe à reflexão de práticas, como trabalho coletivo, discussão de disciplinas específicas, formação continuada, participação da comunidade escolar e outros. Por isso, visando à contribuição e clareza do estudo, foram selecionados os quatro trabalhos expostos no quadro da página seguinte.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para análise

Autor	Título	Ano
Rhaíssa Sheri Freire de Souza Rocha e Edileuza Fernandes da Silva	O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico	2021
Raimundo Coelho Vasques	O conselho de classe como estratégia avaliativa à serviço do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	2022
Nadia Alves de Freitas e Maria Aparecida Monteiro da Silva	Contribuição do conselho de classe para as práticas pedagógicas reflexivas	2022
Ana Cristina Novaes Barbosa	Práticas avaliativas no Conselho de Classe em escola pública de anos iniciais do ensino fundamental	2023

Fonte: pesquisa pessoal em plataformas digitais.

As autoras Rhaíssa Sheri Freire de Souza Rocha e Edileuza Fernandes da Silva (2021) partem da ideia de que as trocas de experiências e conversas realizadas durante o conselho de classe, ato que integra o trabalho pedagógico e a coordenação, influenciam as práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Essa tarefa possibilita avaliar o trabalho pedagógico, o rendimento e as possíveis melhorias e modificações, oportunizando o debate coletivo diante de falhas e novos enquadramentos. Nessa pesquisa, a escola observada utilizou o conselho de classe para o aprofundamento das discussões do desempenho dos estudantes e definições quanto aos encaminhamentos necessários, favorecendo a reorganização do trabalho de todos. Entretanto, percebem-se visões de avaliações e métodos excludentes, nem sempre havendo planejamento e estímulo às aprendizagens, reduzindo a função do conselho de classe.

Vasques (2022) enfatiza o conselho de classe como órgão colegiado democrático, devendo ser utilizado para análise e acompanhamento do desempenho dos estudantes, do professor e da escola. Logo, deve contribuir para que as práticas avaliativas desenvolvidas nas instituições estejam a favor do trabalho de ensino e aprendizagem proposto. Através de entrevistas com professores, o autor conclui que, por vezes, o conselho de classe tem fortalecido práticas hierarquizadas e dominantes, visando a atribuir notas aos estudantes ao invés de utilizar as práticas avaliativas a favor do processo de ensino e aprendizado.

Freitas e Silva (2022) visaram a analisar como o conselho de classe influencia a prática pedagógica e possíveis transformações, com o uso de entrevistas, documentos e observação de conselhos em escolas do Rio de Janeiro. Concluíram que, no decorrer dos anos, houve muitos avanços documentais quanto à função do conselho de classe, mas são esporadicamente integrados ao cotidiano escolar, sobressaindo, entre os profissionais, práticas

pedagógicas reprodutoras e homogêneas. Os autores ainda observaram docentes preocupados com o aprendizado dos estudantes, mas que não utilizam esse espaço para a discussão de suas práticas e melhorias.

Barbosa (2023) observou uma escola compreendendo que ela adota pressupostos de avaliações formativas, e nesse ambiente de coletividade, os professores têm a oportunidade de se manifestarem sobre o desenvolvimento dos estudantes e intervenções pedagógicas. Nesse conselho de classe, analisaram-se metodologias, estímulos e instrumentos, mostrando-se espaço de reflexão sobre o todo e não somente sobre os estudantes em si. Todavia, em momentos isolados, houve a indicação de um enfoque maior nas disciplinas de português e matemática, fragmentando o conhecimento e praticando avaliações informais positivas e negativas.

Perante essas pesquisas enriquecedoras, que proporcionaram a identificação de informações sobre a relação do conselho de classe, práticas e instrumentos avaliativos e a organização do trabalho pedagógico, auxiliando nos ajustes dos objetivos propostos para esta pesquisa, entende-se o espaço e o tempo do conselho de classe como indispensáveis para a (re) organização do trabalho pedagógico. Em especial, confrontado essa reorganização com as discussões das práticas avaliativas, de modo a contribuir para a melhoria do processo educativo.

Por conseguinte, este estudo tem como questão orientadora: Quais práticas avaliativas ocorrem no conselho de classe em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF? A partir desse questionamento, o objetivo geral foi delineado: analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF.

O objetivo geral desdobra-se em pequenas nuances que buscam ser analisadas no campo educacional, conhecidas como objetivos específicos. Assim, procurou-se:

- Analisar o que os documentos orientam sobre a avaliação escolar, em especial o conselho de classe;
- Investigar como ocorre a avaliação das aprendizagens dos/as estudantes no conselho de classe; e
- Identificar e analisar estrutura, procedimentos e encaminhamentos ocorridos no conselho de classe acerca das intervenções pedagógicas.

A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2024, seguindo o calendário acadêmico da UnB, em uma instituição de ensino pública da Regional do Plano Piloto.

2 AVALIAÇÃO ESCOLAR E CONSELHO DE CLASSE

A compreensão da aula como espaço e tempo de interação entre professor e estudantes, objetivando às aprendizagens em prol da formação integral de todos, torna-se fundamental para o avanço do trabalho docente e das instituições educativas, enfatizando-se as práticas avaliativas. É importante, também, compreender os elementos que estruturam a aula, como destaca Veiga (2008), “o para que”, “o que”, “como”, “com que”, “a avaliação”, “o espaço e o tempo”, e a “relação pedagógica”, considerando-a um projeto colaborativo.

Considero que um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos (Veiga, 2008, p. 267)

A realização da aula, pelo professor e estudantes, permite o compartilhamento de múltiplas vivências e conhecimentos entre os sujeitos, admitindo um leque de dimensões pedagógicas que faz com que o processo de ensino e de aprendizagem seja contínuo e integralizado. Logo, ultrapassando a lógica da aula convencional, que enfatiza somente a transferência de conteúdos curriculares de maneira rígida e categórica. De acordo com Libâneo (1993, p. 177), esse aspecto da aula como organizadora do processo de ensino envolve a criação “[...] das condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognoscitivas”.

Dessa forma, a compreensão da aula como projeto colaborativo, que envolve professor e estudantes, constitui-se como base para analisar as práticas avaliativas que ocorrem nesse espaço e tempo. Isso porque, como afirma Veiga (2008, p. 267), a aula refere-se às dimensões do processo didático, que são ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, com envolvimento de ambos, de forma colaborativa, pois “[...] professor e alunos problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente”.

Partindo da compreensão da aula como projeto colaborativo que permite a realização de práticas avaliativas, resultados e diagnósticos, objetiva-se analisar as práticas avaliativas como dimensão que orienta o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar a avaliação praticada. Isso porque concede ao professor a proposição de possíveis intervenções pedagógicas que oportunizam o processo de ensino e aprendizagem de melhor qualidade, com

constante planejamento das ações em sala de aula e na escola como um todo, sem que haja fragmentação dos objetivos (Villas Boas, 1993).

Como contraponto à lógica da avaliação tradicional, que considerava os resultados obtidos exclusivamente por meio de testes memorísticos e pontuais, fossem orais e ou escritos, a perspectiva da avaliação com intenção formativa mostra-se promissora por se comprometer com o processo de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas emancipatórias para além dos resultados da avaliação. Também, por considerar todo o processo educativo construído pelo professor e estudantes como um ato pedagógico de inclusão.

Cabe destacar que o conselho de classe, como colegiado avaliativo, é importante para que a avaliação se aproxime da perspectiva formativa. Dalben (1992, p. 16) afirma que o conselho de classe “é uma das instâncias formalmente instituídas na escola, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”. Portanto, é nesse colegiado que toda a equipe escolar se volta para a reconstrução do trabalho pedagógico e institucional, articulando os resultados advindos das avaliações das aprendizagens dos estudantes e das avaliações externas com a avaliação do trabalho organizacional em sala de aula e da escola. O objetivo é refletir sobre o processo vivido e sinalizar as possíveis intervenções pedagógicas.

Assim, a partir dos resultados das aprendizagens dos estudantes discutidos de forma coletiva no conselho de classe, são favorecidos novos encaminhamentos e intervenções pedagógicas. Tais encaminhamentos e intervenções influenciam a reorganização do trabalho pedagógico do professor e de seus estudantes, bem como da escola como um todo, valorizando o processo de ensino e aprendizagem em grupo de forma coerente, significativa, reflexiva e democrática para toda a comunidade escolar.

2.1 Avaliação da e para as aprendizagens

O ato de avaliar está presente cotidianamente na vida das pessoas, desde o julgamento no modo de se vestir e se comportar até análises formais, que ocorrem na avaliação escolar, além entrevistas, provas e outros. Contudo, essas avaliações costumam ser acompanhadas de estimativas consideradas politicamente corretas e aceitáveis por determinado público, classificando as pessoas como boas ou ruins e padronizando os resultados e práticas. Isso gera exclusão daqueles que fogem ao estipulado como o *correto*.

No ambiente educacional, o ato de avaliar ocorre com mais intensidade. Os processos avaliativos são frequentes e indispensáveis, pois possibilitam ao docente o levantamento de

informações que auxiliam o diagnóstico sobre a trajetória de ensino e aprendizagem dos estudantes. A partir deles, pode haver reorganização de novos caminhos e modificações no trabalho pedagógico, conforme a necessidade dos estudantes, tendo como foco a formação integral dos sujeitos. Assim, desconsideram-se ações antidemocráticas e verticais que classificam e quantificam os resultados obtidos pelos estudantes, e que reforçam o papel do docente como detentor único de poder e conhecimento.

Dessa forma, cabe destacar os diferentes tipos de concepções de avaliação educacional. Aquelas que se resumem ao ato de atribuir valor (notas ou conceitos) aos estudantes, a partir do que foi ensinado pelo docente, mesmo com diferentes procedimentos e instrumentos avaliativos, com objetivo de avaliar o resultado final do que foi ensinado e proposto no currículo, sem considerar a trajetória de ensino e fatores externos, são caracterizadas *avaliação da aprendizagem* (Santos *et al.*, 2022). Furtado (2016, s/p.) apresenta uma analogia para compreendermos as diferentes concepções de avaliação escolar, quando afirma que a simples constatação é diferente de avaliação:

[...] é uma situação isolada em que o aluno ‘interrompe’ seu processo de aprendizagem para mostrar o que aprendeu. É pontual. Apenas uma **fotografia** (grifo nosso) do que se sabe no momento, sem nenhum compromisso com o processo que gera a aprendizagem. Passado e futuro são ignorados nesse processo. A real avaliação não é uma fotografia, é um **filme** (grifo nosso). Leva em conta o passado, o presente e o futuro. Não se preocupa em classificar sucessos e fracassos, mas sim diagnosticar para agir no sentido que se obtenha somente sucesso.

Assim, diferentemente da anterior, a avaliação como um *filme* é a lógica que ilustra a perspectiva da avaliação com função formativa, a avaliação para as aprendizagens. O compromisso com os diagnósticos e proposições de continuidade progressiva da aprendizagem, pois o processo de ensino e de aprendizagem não se caracteriza na neutralidade, implica aos docentes e à equipe a observação sobre o público institucional, reconhecendo histórias, valores e necessidades. Portanto, serve ao compromisso democrático oferecer um “[...] processo que acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes, e promove as intervenções assim que surgem as necessidades” (, p. 15). Dessa forma, rompe a padronização avaliativa que frequentemente produz resultados precipitados sobre o real processo de aquisição do conhecimento e intensifica o fracasso estudantil.

Por consequência, para o sucesso das avaliações para as aprendizagens, é imperativo que os docentes planejem e tenham clareza acerca das funções que elas cumprirão o objetivo a ser alcançado em cada uma. Haydt (2011) destaca três tipos de funções avaliativas:

diagnóstica, somativa e formativa. A função diagnóstica tem o propósito de auxiliar o professor a verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, as habilidades anteriores e já adquiridas no decorrer do processo, e as necessidades de retomada e/ou progressão de determinado conteúdo. A função somativa intenciona quantificar, com avaliações pautadas na atribuição de conceitos, notas ou menções que promoverão ou não os estudantes de um ano de escolaridade para outro. Esse tipo de avaliação, em decorrência da menção dada aos estudantes, pode gerar competição e ranqueamento, quando trabalhada na lógica classificatória.

Por último, Haydt (2011) apresenta a função formativa, na qual o docente determina objetivos que devem ser alcançados ao longo do processo de ensino e aprendizagem de forma flexível, sendo modificados sempre que necessário para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e do processo de aquisição do conhecimento. Villas Boas (2019) destaca essa avaliação para a promoção das aprendizagens, proporcionando o ajuste pedagógico coerente com o desenvolvimento e atenção sobre as lacunas apresentadas pelos estudantes, promovendo intervenções.

Sendo um processo que tem como objetivo as aprendizagens por meio de intervenções pedagógicas, diz-se que a avaliação formativa é para as aprendizagens, porque se movimenta em sua busca, produzindo novas ações e não se contentando com os resultados (Villas Boas, 2019, p. 18).

Nesse contexto e buscando levantar informações verídicas e produzir novas intervenções, a avaliação formativa associa-se a recursos, dando ao estudante a oportunidade de participar do processo, demonstrando sua percepção e desenvolvimento. Diante dessa perspectiva, visando à integração e responsabilidade compartilhada do processo de ensino e aprendizagem, Fernandes (2006) traz, como ferramenta, o *feedback* pedagógico dado pelos professores. Ele dispõe, aos discentes, informações claras e objetivas do próprio desempenho, de modo a refletir e modificar os resultados, se houver lacunas. Assim, auxilia na comunicação mútua, na melhora do aprendizado e na ativação cognitiva, como trazido pelo autor. “[...] b) o feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima [sic] [...]” (Fernandes, 2006, p. 31).

Também há a autoavaliação caracterizada por Régnier (2002) como um processo em que o indivíduo, nesse caso, o estudante, tem a possibilidade de avaliar o seu próprio desempenho observando suas produções, dificuldades e superações, além de se reconhecer

como atuante em seu processo educacional, desenvolvendo responsabilidade e autonomia. Assim, o *feedback* e a autoavaliação contribuem para o automonitoramento, visto que tanto os docentes quanto os estudantes conseguem observar e registrar suas condutas, o pedagógico e possíveis melhorias, sendo ativos nas produções e intervenções.

Diante de suas funções e recursos, as avaliações podem ocorrer em duas modalidades: **a formal e a informal**. A avaliação formal é caracterizada por dados, objetivando o levantamento de informações por meio de instrumentos em que os estudantes sabem que estão sendo avaliados, como provas, exercícios, produção de materiais, entrevistas, autoavaliação e outros. Já a avaliação informal costuma acontecer em todo momento de interação e observação entre sujeitos, e nem sempre é prevista, permitindo que o docente obtenha mais conhecimento sobre os estudantes, suas necessidades e histórias (Villas Boas, 2007). Entretanto, destaca-se a presença das dimensões sociopolítica e ética na modalidade formal, mas principalmente na informal, que sem qualquer neutralidade, ao lidar com identidades diversas, exige mais responsabilidade docente por ser constituída de análises encorajadoras e/ou desencorajadoras, como identifica Villas Boas (2007). “No terreno da avaliação educacional, que aqui nos interessa especificamente, a ética tem o papel de indagar se as ações avaliativas estão fundadas em princípios que levam à promoção do bem comum, da dignidade humana e da vida feliz” (Rios, 2007, p. 49).

Villas Boas (2007) destaca a importância da avaliação informal, dando ao professor a oportunidade de conhecer os estudantes além da dimensão pedagógica prescrita. Todavia, utilizá-la inadequadamente aproxima o docente da avaliação informal desencorajadora, expondo os estudantes a situações embaraçosas e humilhantes, compartilhando suas fragilidades e rotulando-os de maneira pejorativa. Por outro lado, conduzida para a promoção das aprendizagens, com ética e princípios valorosos (Rios, 2007), serve para encorajar os estudantes, dando a chance de participarem da aula, observando e ressaltando suas possibilidades e acolhendo suas dificuldades e demandas.

Portanto, na perspectiva formativa, o trabalho em conjunto com as modalidades, recursos pedagógicos, procedimentos e instrumentos avaliativos em busca das práticas e avaliações para a promoção das aprendizagens, assume o propósito de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem e orientar os estudantes.

2.2 Avaliação nos Anos Iniciais: Ciclos de Aprendizagem

A rede pública de ensino do Distrito Federal é regida por vários documentos locais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), também nacionais, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), entre outros. Na SEEDF, são as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e Bloco 2 (Distrito Federal, 2014a) que subsidiam a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I - ciclos de aprendizagem. Esses ciclos são organizados em blocos plurianuais entre dois e três anos. O Bloco I é composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, também chamado de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e o Bloco II é composto pelos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I.

Antes da organização em ciclos, a educação era estruturada pela serialização, que historicamente corroborou com um sistema de padronização e desarticulação das disciplinas e conhecimento. Assim, os estudantes que não apresentavam domínio total das aprendizagens durante as avaliações, apresentando índices baixos, eram retidos, levando ao aumento do fracasso escolar e constante evasão. Todavia, Souza (2014) ressalta que, apesar do sistema rigoroso de aprendizado e progressão de série, a estrutura seriada não é totalmente responsável pelo fracasso escolar. Contudo, a forma que tem sido utilizada pautando-se pela função somativa com a exclusiva aplicação de exames, finalizados na aprovação ou reprovação dos estudantes, tem caracterizado a escola como estabelecimento de ascensão social, classificando e rotulando.

Dito isso, os ciclos de aprendizagem caracterizam-se pela junção de anos/séries na educação formal em um bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), e um segundo bloco - 2 (4º e 5º anos), permitindo a retenção somente no terceiro e quinto ano, e nos demais há avanço. segundo Villas Boas (2007), esse sistema garante que o público da faixa etária tenha um processo de aquisição do conhecimento completo, preconizando experiências, continuidade da alfabetização e alcance das habilidades de leitura, escrita e letramento recorrentes como processo contínuo.

À vista disso, as Diretrizes do 2º Ciclo (2014) não orientam para práticas avaliativas com a função somativa, de forma exclusiva para obtenção de pontuações e estabelecimento de notações. Elas apontam para a concepção da avaliação formativa, que enfatiza o processo de ensino e de aprendizagem para compreender o que os estudantes trazem consigo de

conhecimento por meio de diagnóstico frequente. O objetivo é melhorar as práticas avaliativas em função das aprendizagens e da formação de sujeitos críticos e emancipados.

Dessa maneira, as avaliações formativas para as aprendizagens em processo contínuo devem ser consideradas o centro da organização do trabalho pedagógico para a articulação com os níveis educacionais seguintes. Assim, segundo as Diretrizes do 2º Ciclo (2014), tal posição entende que o resultado obtido durante o processo deve ser analisado em conjunto com outras questões, como historicidade escolar, avaliações institucionais e em larga escala, abarcando diagnóstico, registro, análise, e planejamento de intervenções pedagógicas.

Fernandes (2014) salienta a importância de romper com avaliações marcadas pela classificação, seletividade e exclusão, dando destaque para a responsabilização pedagógica na construção de uma escola democrática. Nela, preza-se pela perspectiva “[...] da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo” (Fernandes, 2014, p. 118), tomando os sujeitos como integrais e participantes do processo formativo. De acordo com o ponto de vista dessa organização, é primordial que o docente, desde sua formação, detenha relevância das práticas e instrumentos avaliativos, objetivando o levantamento de informações que ajudem na compreensão sobre as demandas dos estudantes, como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024), em seu art.10, inciso XIV:

–[...] conhecer e utilizar os diferentes tipos de avaliação educacional, bem como os limites e potencialidades de cada instrumento para dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz e replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam superadas por meio de sua atuação profissional em suas aulas (Brasil, 2024, p. 7).

Logo, no que condiz com a construção de avaliações e processos formativos para as aprendizagens, as Diretrizes do 2º bloco (2014) apresentam estratégias de intervenções didático-pedagógicas intencionando atender as demandas de aprendizagem dos estudantes através de mediações para que eles possam prosseguir. Para isso, há os Projetos Interventivos (PI) envolvendo aqueles estudantes que, mesmo com a utilização de outras intervenções anteriores, ainda apresentam dificuldades. Partindo do diagnóstico estudantil, ele compõe-se por quatro etapas articuladas: “[...] identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento; sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola” (Villas Boas, 2010, p. 43). São produções contínuas, mas

constantemente atualizadas mediante as necessidades apontadas pelos grupos de estudantes nas avaliações presentes durante todo o momento do projeto.

Também há os Reagrupamentos visando à progressão contínua. O mesmo acontece por meio do atendimento dos estudantes em grupo, permitindo a socialização entre eles e o desenvolvimento do conhecimento, podendo ocorrer tanto com os colegas de turma quanto entre turmas variadas. O primeiro é o “Reagrupamento intraclasse” (Distrito Federal, 2014, p. 57), na mesma turma, no horário da aula, formulado pelo docente regente a partir do diagnóstico obtido nas avaliações e instrumentos aliados ao processo. Isso permite o desenvolvimento de atividades e comandos diversificados ou não para os grupos. Já o “Reagrupamento interclasse” (Diretrizes, 2014, p. 57) acontece entre as turmas da escola, utilizando o turno da aula ou o contraturno, caso necessário, quando os docentes organizam coletivamente os grupos e as atividades conforme as especificidades, partilhando ideias e experiências.

Com esse procedimento, as avaliações nos Anos Iniciais com os ciclos de aprendizagem e seu ideal de progressão continuada são propostas de forma sistemática, processual, participativa e contínua. Logo, caminha na contramão da cultura meritocrática que naturaliza o uso de notas em processos avaliativos classificatórios, fragmentados e excludentes, acompanhando uma estruturação para avaliar o processo como um todo. Segundo Villas Boas (2013), essa organização é acompanhada por agrupamentos e reagrupamentos, intervenções pedagógicas, materiais e instrumentos variados que permitam o registro durante todo o ano de maneira formativa, e a (re)organização do trabalho pedagógico auxiliando e abrindo mais possibilidades.

2.3 O conselho de classe

Dalben (2004) aponta o surgimento do Conselho de Classe na França, por volta de 1945, em decorrência da necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais, chegando ao Brasil por volta das décadas de 1960 e 1970, com educadores que vinham da França atuar no campo da educação. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 prevê a incorporação de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares com a participação da comunidade escolar, em seu art. 14, inciso II. Assim, fortalece o órgão como deliberativo de decisão, de consulta e de votação,

atuando diretamente na gestão democrática de ensino, abrindo espaço para que toda a comunidade contribua com sua participação social (Brasil, 1996).

O Regimento Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal (2019) define o Conselho de Classe como órgão colegiado integrante da gestão democrática participativa para a comunidade escolar e pais e responsáveis, com a finalidade de acompanhar os processos educativos que ocorrem em todas as turmas de uma escola. Em consonância com a Lei nº 4.751/2012, que discorre sobre o sistema de ensino e a gestão democrática no DF, sinaliza os órgãos colegiados com a finalidade de garantir a centralidade no sistema escolar e em sua administração com participação da comunidade, pluralidade, autonomia e outras características. Um deles é o Conselho de Classe, que conforme o art. 35 da referida lei, está destinado “[...] a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na escola” (Distrito Federal, 2012).

Como fruto disso, o Conselho de Classe favorece a união de grupos e o trabalho coletivo e solidário, tornando-se indispensável nas instituições educacionais, em especial quando relacionado à sua organização pedagógica. É por meio dessa tarefa que os docentes e a equipe pedagógica, em grupo, discutem, refletem e tomam decisões sobre o desempenho dos estudantes. Logo, podem avaliar possíveis acertos e erros, processos educacionais e outros, demonstrando a riqueza do espaço para momentos de discussão dos avanços, progressos, necessidades e (re)planejamento de estratégias e resoluções recorrentes no cotidiano escolar.

Assim, o Conselho de Classe acentua o compromisso de assistir às discussões pedagógicas de forma significativa quanto ao alinhamento das metas com o projeto político-pedagógico (PPP), tecendo a socialização de experiências e composição de diferentes conhecimentos. Dessa forma, reforça-se o trabalho colaborativo para ações mais coesas, com objetivo de ressignificar o processo didático para e durante as aulas, partilhando a responsabilidade do processo e da tomada de decisões, como afirma Veiga (2008). Todavia, para o alcance da participação efetiva que resgate a dimensão coletiva desse trabalho, sistematizando a articulação do trabalho pedagógico com as ações cotidianas em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, Dalben (2004) pontua características indispensáveis para o desenvolvimento pedagógico e o avanço do estímulo ao conhecimento. “São elas: a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam

no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; c) a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância” (Dalben, 2004, p. 31).

Para além da coletividade permeada pela participação de toda a equipe e a organização desse trabalho, rompendo com a estrutura e concepção desarticulada institucionalmente, seguem-se considerações acerca do trabalho com as avaliações dentro dessa instância colegiada. Também em conformidade com as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Educacional e em Larga Escala (2014), abre-se espaço para um Conselho de Classe baseado e organizado em uma perspectiva de avaliações formativas, evitando que se torne um ambiente utilizado como recurso e desabafo de avaliações informais que caracterizam e rotulem os estudantes. Entende-se, então, como um local organizado pela própria escola autônoma e democrática, voltado para o diagnóstico através das avaliações e metodologias dos docentes, propondo intervenções e reorganização do corpo profissional quanto ao trabalho pedagógico.

Dessa maneira, um conselho de classe bem articulado capacita os profissionais de forma conjunta, sendo indispensável que os resultados obtidos durante a trajetória escolar e outras pendências sejam centralizadas e discutidas. Portanto, possibilita ampliar e abarcar a complexidade desse trabalho e de sua funcionalidade, contemplando novas reorganizações do trabalho pedagógico e do planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Propicia, também, reflexões, conversas, decisões coletivas, indicação de temas para formação continuada e análise do processo de ensino-aprendizagem, aspirando a reestruturação de práticas para e em sala de aula. Ainda permite que se oriente e acompanhe os professores e discentes conforme o PPP, ultrapassando uma organização de ensino mecanicista, integrando a instituição e o contexto social em que se está inserido (Veiga, 2008). Dessa forma, o Conselho de Classe constitui-se como um colegiado de trabalho colaborativo entre toda a equipe escolar, tecendo uma relação horizontal.

2.4 A organização do trabalho pedagógico dos professores e da escola

Engels (2006) evidencia o ato de trabalhar desde os primórdios como fonte decisiva de produção e transformação do macaco em homem. Apesar de o macaco se sobressair em suas semelhanças com os seres humanos, administrando e realizando tarefas básicas no dia a dia para a sobrevivência, é em decorrência das necessidades humanas mais complexas, como

pesca e colheita, e de novos consumos, que o homem foi aperfeiçoando sua anatomia e se distinguindo dos animais.

Atendendo às complexidades advindas do trabalho, emerge a precisão da união entre as comunidades humanas em busca da melhoria na comunicação, ferramentas e instrumentos, que só puderam se realizar em consequência do desenvolvimento do cérebro, capacitando-os de forma a organizarem e planejarem suas atividades laborais. Dessa forma, o ato de planejar tornou-se peça expressiva para que o trabalho provenha melhores condições e menores margens de erro, como destacado por Maximiano (2000, p. 175): “O processo de planejamento é a ferramenta que as pessoas e organizações usam para administrar suas relações com o futuro”. Tratando-se do objeto de estudo aqui destacado,

Uma clareza deve ser resgatada: a reprodução, o ensino desprovido de sentido, pode existir sem planejamento, todavia a recíproca não é verdadeira: se desejamos uma educação democrática, temos que ter um projeto bem definido nesta direção (Vasconcellos, 2002, p. 42).

O planejamento é inerente à organização social e ao trabalho pedagógico dentro das escolas, principalmente quando relacionado à proposição de uma educação democrática e participativa, como discutido por Vasconcellos (2002), une-se ainda ao conselho de classe e às avaliações das práticas avaliativas e seus resultados, visando à qualidade da prática. Assim, o planejamento como prática política, ao lidar com ações, vivências e mudanças diante das realidades apresentadas, reafirma a possibilidade de um trabalho pedagógico que promova o percurso da aprendizagem dos estudantes. Priorizando o processo de ensino e aprendizagem em sua integralidade como dimensão inegociável, revela o compromisso e a não-neutralidade do ato pedagógico, que deve ser exercido resgatando uma pedagogia e avaliações que, conforme Freire (2022), transmitam ética e respeito à dignidade humana. Todos são atores importantes na formação, e a autonomia dos estudantes deve ser considerada um sistema de libertação.

Assim, o desempenho dos estudantes, revelado nas práticas avaliativas resultantes do trabalho em sala de aula e do planejamento docente, denotam trazer contribuições valorosas ao espaço e ao tempo do conselho de classe que, como colegiado participativo e espaço de avaliação do trabalho docente, do corpo escolar e dos estudantes, oportuniza a reorganização do processo de ensino e da própria escola. Nos documentos da SEEDF, como o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), é substancial que a perspectiva de ensino e das avaliações formativas estejam de acordo o PPP da instituição, documento norteador e

detentor dos princípios da escola pública, alinhando seus resultados e procedimentos às metas e objetivos nele propostos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Todo trabalho que busca a produção acadêmica necessita de orientação através de metas e objetivos claros e alcançáveis, com tomada de decisões, delimitações, avaliação de percurso e possíveis intervenções, caso necessite, encadeando em planejamento e organização.

A metodologia desta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa que, segundo Gatti e André (2010, p. 30), se constitui em uma modalidade investigativa que busca “[...] responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais [...]”. Ela foi a abordagem selecionada em função da adequação de seus princípios, métodos e técnicas ao objeto de estudo. Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca respostas que não podem ser quantificadas numericamente, incluindo concepções teóricas, aprofundando e compreensão do problema.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 22).

Dessa maneira, o percurso metodológico, neste capítulo, é destinado à apresentação da trajetória da pesquisa, caracterizando a escola, os interlocutores, os procedimentos e instrumentos para levantamento de informações. Para a análise dos dados, foi realizado um mapeamento das informações de acordo com os objetivos da pesquisa, e de forma articulada e complementar, em um processo de triangulação de fontes e de sujeitos para maior “credibilidade e plausibilidade” à investigação (André, 2001, p. 58).

3.1 Caracterização da escola-campo

A decisão pela realização da pesquisa de campo ocorreu em razão da importância da prática avaliativa escolar em escola pública de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, constituindo-se como a escola-campo a ser pesquisada. Logo, “[...] requer articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador, as quais se relaciona entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar” (Neto, 2002 p. 61). Para essa inserção no campo, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

para a autorização dos interlocutores em todas as etapas de levantamento de informações, com uso restrito para o estudo e a pesquisa.

A instituição escolhida para subsidiar esta pesquisa foi uma escola classe da SEEDF, localizada na Asa Sul, em Brasília-DF, e vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE Plano Piloto), por interesse da própria pesquisadora, em decorrência de práticas vividas através do PIBID pela UnB. Essa experiência permitiu o conhecimento e articulação entre a teoria e prática, além da produção de trabalhos, artigos e eventos voltados às práticas avaliativas, polivalência e outros temas.

A Escola Classe Asa Sul¹ (ECAS) foi inaugurada por volta de 1967, e hoje atua com 8 salas de aulas, secretaria, banheiros, depósito, sala de informática, biblioteca e outras salas que ajudam a qualificar a estrutura escolar como acessível e satisfatória para o processo de ensino e aprendizagem. Atende a um público de 284 alunos de 6 a 11 anos, sendo 1º Bloco (1º, 2º e 3º Anos); 2º Bloco (4º e 5º anos), no matutino, com 133 alunos, e no vespertino, 151, de variadas cidades do Distrito Federal, conforme descrito no projeto político-pedagógico (PPP) de 2024.

Como descrito no PPP da Escola Classe Asa Sul, a comunidade escolar considera a escola compromissada com a pluralidade cultural dos sujeitos, mantendo e reforçando as identidades, memória e pertencimento em meio à diversidade de realidades e experiências. A gestão é democrática, tencionando fortalecer o envolvimento e participação de todos, mesmo com dificuldade de participação dos familiares responsáveis em decorrência da distância entre a escola e as respectivas moradias.

Em relação à composição profissional, a escola compõe-se por cinco pessoas na direção, duas coordenadoras pedagógicas e três profissionais na equipe especializada. Quanto aos docentes, há um professor de Educação Física que trabalha no projeto Educação com Movimento da SEEDF, dezessete professores atuantes de forma ativa em sala de aula, duas professoras com restrição de trabalho, que ajudam no apoio à coordenação. A escola também conta com uma monitora, nove educadores sociais voluntários e demais servidores da carreira de Assistência à educação, que ocupam funções como merendeiros e auxiliares de limpeza e conservação.

¹ Escola Classe Asa Sul (ECAS) – nome fictício da escola-campo para resguardar a sua identificação.

3.2 Interlocutores da pesquisa

Para a caracterização dos interlocutores participantes, foi utilizado o questionário-perfil (Apêndice A), que traz o objetivo da pesquisa e a importância da participação com uso meramente didático. Foram utilizadas perguntas basilares para conhecimento do profissional quanto à sua formação e tempo de atuação profissional. Para subsidiar a participação e o resguardo das informações e da identidade, foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

A seleção das interlocutoras da pesquisa foi feita a partir da observação dos conselhos de classe na escola-campo. Foi possível observar que, nas turmas de 3º e 5º anos, a ênfase de intervenções pedagógicas, discussões e desenvolvimento de atividades, diante das contribuições trazidas pelas produções em sala de aula, durante o bimestre, ocorre de maneira mais focalizada. A razão para isso é que, segundo a instituição, os estudantes que compõem esses anos de escolaridade passam pela retenção e/ou aprovação para o ano seguinte, havendo necessidade de maior destaque e mediação minuciosa. Isso visa a aumentar o rendimento e melhorar o processo de aquisição do ensino e da aprendizagem.

Foram entrevistadas duas professoras, sendo uma regente de turma do 3º ano, identificada como professora P3; e a outra regente do 5º ano, identificada como professora P5.

P3 é formada no curso de Pedagogia pela UnB desde 2006. Ela trabalhou na rede privada escolar desde sua entrada no curso até o ano de 2013, quando passou a ser servidora pública da SEEDF. Já atuou como vice-diretora e coordenadora pedagógica em outras instituições públicas. Atualmente, encontra-se como professora regente do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), com regime de trabalho de 40 horas. Também participou como supervisora da Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Ela tem especializações na área da educação, avaliação e alfabetização, cursos de formação continuada tanto pela SEEDF quanto por interesse próprio, e está cursando Filosofia.

P5 tem formação inicial no curso de bacharel em Direito, mas não atua na área. Como segunda graduação, optou pelo curso de Pedagogia, em uma instituição privada, formada no ano de 2019. Atualmente atua como docente de contrato temporário há oito meses, com regime de trabalho de 40 horas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e antes disso trabalhou em instituições privadas. Trabalhou como professora regente na SEEDF somente com turmas do 5º ano, e não possui especializações na área da educação.

3.4 Análise documental

Para iniciar a etapa de levantamento de dados, foi feita a análise documental, caracterizada por ser uma pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Através dos documentos da SEEDF, o objetivo foi de aproximação ao tema avaliação escolar, também de trabalhos realizados por outros pesquisadores, por meio do estado do conhecimento.

As informações levantadas por meio das análises documentais foram essenciais para a compreensão do que os dispositivos legais da educação discorriam sobre o conselho de classe e a avaliação escolar, tanto de modo geral quanto acerca da utilização de seus instrumentos e o uso de seus resultados nos colegiados em prol da melhoria da qualidade educacional. Para que se alcançasse o objetivo específico da pesquisa em relação aos documentos orientadores propostos, tanto em relação ao que é prescrito para e pela SEEDF quanto para a correlação com a realidade em campo educacional, foram analisados os documentos e leis abaixo:

- Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (Distrito Federal, 2014a);
- Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019);
- Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014b);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024); e
- Lei nº 4.751/2012- sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal (2012).

Também foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, que percorre e normatiza a educação em âmbito nacional do Brasil, além do PPP da instituição.

Foi realizada uma busca de pesquisas por outros pesquisadores, por meio do estado do conhecimento, também de estudos e pesquisas de autores que contribuíssem com diferentes conhecimentos para a temática pesquisada, de forma que não somente dessem base, mas também acrescentassem significativamente contribuições. Incluem-se leituras de artigos, livros e publicações de autores como Arroyo (2012), Cunha (2014), Dalben (2004), Libâneo (1993, 2004), Luckesi (2000), Engels (2006), Fernandes (2014), Freire (2022), Guerra (2008), Maximiano (2000), Rios (2007), Veiga (2008), Villas Boas (1993, 2007, 2019). Tais leituras

auxiliaram no debate sobre a organização do processo educativo pós-conselho de classe e contribuições assertivas das práticas avaliativas em sala de aula.

3.5 Observação

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.) (Trivinos, 1987, p. 153).

Diante dos estudos de Trivinos (1987), para a realização da observação no campo, a escola foi contatada e, após os encaminhamentos devidos, foi realizada a observação de conselhos de classe, totalizando 18 horas. O objetivo foi destacar informações sobre a ocorrência das práticas avaliativas, a estrutura dos conselhos e a atuação dos componentes desse colegiado.

A observação ocorreu no espaço e tempo do conselho de classe da instituição caracterizada, com o intuito de analisar de que forma esse colegiado estava sendo utilizado e se as discussões sobre as práticas avaliativas, procedimentos, metodologias e outros que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula estavam sendo discutidos de forma crítico-reflexiva em relação ao PPP, aos objetivos e à qualidade social. À vista disso, esse momento proporcionou relacionar o prescrito com a realidade vivida no âmbito escolar, de forma a se aproximar com as ações concretas vividas e experienciadas.

A observação totalizou em 18 horas, conforme já exposto, nos dias 01, 02 e 03 de outubro, conforme o estipulado pelo calendário institucional para a realização do conselho de classe. Nesse meio tempo foi possível observar como o trabalho conjunto ocorre nos colegiados, a avaliação dos resultados obtidos no bimestre pelas práticas avaliativas, possíveis melhorias diante das necessidades, também momentos de dúvidas e reflexões quanto à aprovação/reprovação de estudantes. Tais contribuições condicionam diretamente a reorganização do trabalho pedagógico para o processo de ensino e aprendizado dos docentes. Pontua-se que essas atividades e observações foram descritas no protocolo de observação (Apêndice C) para mais aprofundamento e registro.

3.6 Entrevista semiestruturada

Após o período de observação e com base nas informações levantadas, foi planejada a entrevista semiestruturada com intuito de aprofundar e ou esclarecer alguns aspectos oriundos da observação feita nos conselhos de classe.

Trivinões (1987) destaca a entrevista semiestruturada como um dos principais meios qualitativos de colher informações, que além da presença do entrevistado fisicamente, oferece mais oportunidades com que o entrevistador alcance seus objetivos e aprofunde sua pesquisa com liberdade e espontaneidade. O autor ainda compreende a técnica como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Trivinões, 1987, p. 146).

Devido o conselho de classe ocorrer na semana do fechamento de bimestre da Escola Classe Asa Sul, seguido pela semana das crianças, o tempo disponibilizado pelas interlocutoras para entrevista com a docente P3 foi de 35 minutos, enquanto com a P5 perdurou por 45 minutos. Para que as entrevistas oferecessem todas as informações, de forma clara e aprofundada, foi feito um roteiro (Apêndice D) com perguntas relacionadas aos objetivos propostos, com a finalidade de organização das ideias, considerando que as vivências e experiências de cada interlocutora são diversas. As entrevistas foram substanciais para o alcance das análises e estudo do objeto proposto na pesquisa.

4 O CONSELHO DE CLASSE COMO COLEGIADO AVALIATIVO

Este capítulo foi elaborado a partir dos dados mapeados, fazendo correlação entre a análise documental, as observações nos conselhos de classe e as entrevistas com as interlocutoras do 3º e 5º anos da escola-campo. O intuito foi refletir de que forma as práticas avaliativas têm ocorrido durante o conselho de classe em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na Escola Classe Asa Sul. Para tanto, foram consideradas as orientações dos documentos, as práticas avaliativas apresentadas e discutidas durante o conselho de classe e os encaminhamentos apresentados durante as discussões nesse espaço e tempo, interligados com as percepções docentes e procurando articular a teoria à empiria.

4.1 Documentos orientadores e normativos: referência para a prática avaliativa?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 regulamenta o sistema educacional do país. Logo, todas as instituições têm documentos normativos e referenciais para a organização do trabalho educativo (Brasil, 1996). A rede pública de ensino do Distrito Federal conta com outros documentos, como as Diretrizes do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014a), que propõem a organização da Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em ciclos, orientando o trabalho pedagógico comprometido com uma educação formativa, integral, crítica e emancipadora.

Em decorrência disso, os documentos orientadores e normativos mostram-se indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico dos professores e da escola, pois oferecem bases teóricas para orientar o processo de ensino e aprendizagem em suas variadas dimensões, incluindo a prática avaliativa.

Dessa forma, buscando identificar os documentos conhecidos pelas interlocutoras, levantou-se a seguinte questão: “Você sabe quais documentos regem o conselho de classe e as avaliações/práticas avaliativas para este ano letivo”? Destaca-se que, em todos os três dias de conselhos de classe observados na Escola Classe Asa Sul, logo no início, a supervisora pedagógica citou alguns documentos, tais como a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes do 2º Ciclo (2014), com a finalidade de conduzir o espaço e o tempo do conselho de classe. O intuito foi priorizar o papel central de discutir o desempenho e as práticas pedagógicas de maneira formal e formativa. Assim, a interlocutora P5 respondeu enfatizando conjuntamente o PPP e o Currículo em Movimento do DF:

Conheço a BNCC e a LDB. Dentro da realidade da escola tem o PPP. Eles (equipe da direção) também têm uma preocupação muito grande para que a gente (docentes) se atenha ao Currículo em Movimento do DF, para que possamos nos pautar, porque ele dá a estrutura básica do que devemos fazer em sala de aula para dar seguimento com os meninos. Como eu sou do 5º ano e a gente passa pelo probleminha da retenção, a orientação que nós recebemos, principalmente durante o conselho de classe, é que a gente se paute muito nos documentos e no currículo para a gente não ter dificuldade lá na frente, com os pais, evitando que a gente sofra com situações constrangedoras (Professora - P5).

O que se pode extrair dessa fala é a obrigatoriedade do conhecimento de alguns documentos, decorrente da necessidade de amparar e explicar os resultados das práticas avaliativas que levaram o estudante à retenção nos 3º e 5º anos. Tal fato revela a precaução para com os pais e responsáveis, e não diretamente com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e das avaliações que sucedem nesse intermédio.

É importante destacar, também, que o *probleminha* apontado pela professora do 5º ano refere-se à retenção de muitos estudantes, que ficam parados supostamente pela ausência das aprendizagens durante o ano letivo. Isso se constitui como fato importante, merecendo atenção e compromisso de todos, pois a avaliação faz-se como

[...] um exercício contínuo [...], pois sempre chegaremos a tempo de agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (Méndez, 2002, p. 17).

Nesse quesito, a orientação da direção da escola, em recorrer aos documentos como amparo legal para a justificativa da reprovação dos estudantes, diante dos pais e ou responsáveis, “evitando que a gente sofra com situações constrangedoras” (Professora- P5), requer atenção e cuidado de todos os profissionais para não legitimar a reprovação como algo natural e que só precisa de amparo legal. Além disso, na dimensão das interações sociais e emocionais, o termo *sofrimento*, nesse caso, é considerado o do professor, sem mencionar o constrangimento para as famílias e as dificuldades dos estudantes que ficam reprovados. Esse é um aspecto que merece reflexão crítica de todos os professores da escola com intuito de avançar nas concepções e práticas avaliativas.

Outro aspecto é a possibilidade de refletir acerca da influência do tempo de experiência profissional da P5. Por ter atuado cerca de 2 anos em instituições privadas, pode ter ocorrido uma valorização acentuada de currículos padronizados e da satisfação do *cliente*. Isso justificaria a entrega pontual e eficaz de bons resultados e ou notas e processos

educativos *igualitários*, com as mesmas oportunidades pedagógicas e avaliativas, enfatizando a função somativa.

Passando por alto esta questão, os reformadores querem logo definir os objetivos de ensino, sem uma reflexão sobre os objetivos da formação humana que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens (Freitas, 2012, p. 1107).

Segundo Freitas (2012), a padronização e o controle dos currículos que abarcam os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes são formulados pelos reformadores empresariais, que têm como um dos principais objetivos o lucro, impondo restrições e interferindo no trabalho docente. Isso porque essas estruturas reguladoras “associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores” (Freitas, 2012, p. 391). Para assegurar seus salários pela necessidade básica humana, se veem obrigados a modificarem seus trabalhos e seguirem a política empresarial visionária de bons desempenhos, e não da formação humana integral. Também, a influência do tempo de prática pode ser vista em uma das falas dessa docente:

Eu venho de uma realidade muito diferente da que eu vivo aqui (Escola Classe Asa Sul). Eu trabalhei em colégio privado durante 2 anos. Lá dentro, o conselho é muito mais engessado, segue uma planilha certinha do que eu devo fazer e apresentar. Aqui, a gente consegue fazer uma troca de experiências, às vezes mais livre e muito mais aberta [...] (Professora - P5).

Observa-se que o aspecto da experiência docente em outras instituições e em outras bases teórico-práticas pode influenciar diretamente a visão e bagagem pedagógica. Assim, perpassa a influência e pressão externa, tanto de empresas, que anseiam pelo controle ideológico e pedagógico das escolas, quanto das exigências sociais, pois a competitividade para alcançar as melhores vagas acadêmicas pode interferir nas concepções e práticas avaliativas. Esses aspectos podem restringir e mecanizar o trabalho docente.

A docente P3 também cita os documentos acima, Mas adiciona os que são estipulados pela SEEDF. Segundo ela, “[...] o que mais vale para nós é o da própria SEEDF, mas tem os cadernos de avaliação (cadernos do Currículo em Movimento do DF), as orientações pedagógicas que dão uma pincelada em avaliação, BNCC, LDB, PNE (Plano Nacional de Educação) [...]”.

Embora não seja o foco desta pesquisa, questiona-se a formação inicial e continuada de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) discorrem

que os estudantes em formação devem receber e adquirir conhecimentos até a formação, tal como para o exercício da docência e continuidade. Assim, caracteriza-se

XIII - a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica;

[...]

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024, p. 5-6).

Com vistas ao processo de ensino e de aprendizagem concebido, planejado, executado e avaliado para a promoção das aprendizagens dos estudantes, com práticas avaliativas formativas, é fundamental o acesso aos documentos que regem a organização da Educação Básica. Isso inclui o estudo durante o curso de licenciatura e a formação contínua nas instituições escolares, compreendendo e relacionando os conteúdos, legislações e demais conhecimentos ao processo educativo, em especial no espaço e tempo do conselho de classe.

Diante dos depoimentos das professoras, interrogou-se se os documentos eram suficientes para a demanda em sala de aula e no conselho de classe, principalmente em relação aos resultados das práticas avaliativas. Tornou-se evidente o consenso entre as duas entrevistadas, quando retratam a importância de um trabalho justo, igualitário e alinhado entre as turmas. Segundo a P5, “são muito bons, acho que são extremamente importantes para servir como régua, uma régua para que todos os professores consigam nivelar as etapas de toda a escola”.

Todavia, apesar disso, a P5 afirma que “[...] o documento não faz 100% [...] não traz explicações de como agir, qual olhar devo depositar nessa situação, quais maneiras”. Já P3 indica a falta de objetividade nas proposições, dificultando a avaliação por diferentes professores, pois não há uma padronização de resultados a serem obtidos.

Eu acho que falta objetividade, porque eu acho muito amplo, muito lindo o que se discute e pretende, mas, são subjetivos. Nos países [...] com bons índices de aprendizado, dão uma boa noção de avaliação para o professor. Por exemplo, há uma noção do que, como, e o que avaliar, porque para mim pode ter atingido a meta, mas para outro professor, não. Não tem um parâmetro do que e onde parar (Professora- P3).

As percepções das docentes sinalizam a importância da formação continuada organizada pela escola, no espaço e tempo da coordenação pedagógica. A SEEDF disponibiliza documentos basilares para todas as instituições do DF que precisam ser analisados e discutidos no ambiente escolar, visando à compreensão de todos. Também se

destacam as práticas avaliativas e o conselho de classe como instância avaliativa, objeto desta pesquisa.

Vale ressaltar que a escola tem autonomia para planejar, executar e avaliar o seu projeto político-pedagógico, de forma que contemple a organização curricular e a avaliação da e para as aprendizagens. Contudo, precisa ter como base o Currículo em Movimento do DF, de maneira a assegurar a sequencição e a temporalidade curricular para todos os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como indicam os documentos legais e orientadores da SEEDF. Além disso, a docência não se concretiza isoladamente, e por isso essas avaliações e estudos devem se constituir no coletivo, permitindo a construção de um trabalho pedagógico solidário para a aula e para a escola. “O projeto colaborativo da organização da aula não é o professor isolado, mas o professor membro atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Trata-se, portanto, da construção de uma forma de profissionalismo” (Veiga, 2008, p. 270).

Destaca-se, também, o estudo do projeto político-pedagógico da instituição, em especial acerca do conselho de classe, como expresso nas Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. “O Conselho de Classe planejado e executado na perspectiva da avaliação formativa é — ao mesmo tempo — espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do Projeto Político-Pedagógico da escola (Distrito Federal, 2014).

Libâneo (2004) caracteriza o PPP como documento descritivo de metas, pontos de chegada e ações que compõem o processo de ensino de uma instituição constituída de valores éticos, morais, vivências significativas, socialmente e historicamente trazidas pelo público que a frequenta. Esses fatores influenciam no trabalho institucional, devendo ser analisados em conjunto com toda equipe escolar para melhorar a qualidade educacional.

A partir disso, cabe a reflexão diante do adendo da docente P3: “[...] Mas também, pontuo a falta do uso do espaço para discussão de melhorias na e da instituição relacionado ao PPP. Acho que se levassem mais a sério, conseguiríamos planejar de formas melhores”. Pontua-se a importância do espaço e tempo não só do conselho de classe, mas também da coordenação pedagógica para discutir, analisar e retomar os ideais e ações prescritas pela própria instituição em seu PPP, como afirmado por Fernandes e Soares (2018).

Como espaço-tempo primordial para a elaboração, execução e avaliação coletiva do PPP, a coordenação pedagógica coletiva oportuniza o desenvolvimento de ações que possibilitam avanços na organização pedagógica da aula e na organização do

trabalho pedagógico da escola como um todo, na medida em que nela se organiza e se efetiva a reflexão crítica em relação aos seus projetos e ao alcance de sua função social (Fernandes; Soares, 2018, p. 90).

Além disso, o Currículo em Movimento do DF, citado no PPP, para cada ano/etapa e disciplina, dispõe dos objetivos e conteúdos que devem ser desenvolvidos, orientando o que avaliar e sinalizando contradição nas respostas das interlocutoras.

Dessa forma, é fato que os documentos não abrangem todas as demandas escolares, mesmo porque não é esse o objetivo, de especificar como avaliar e por qual caminho seguir. Não se trata de uma *receita*, mas de documentos orientadores mais amplos, para toda uma rede de ensino. Logo, cabe à escola traduzi-los em um plano de ação que especifique metodologicamente as práticas pedagógicas e, em especial, as práticas avaliativas. Esses elementos do trabalho pedagógico (avaliação; para que; o que; como; com quem; onde e quando; com que) são planejados pelos professores que, conhecendo as turmas, organizam-se selecionando-os e correlacionando-os internamente, com vistas às aprendizagens de todos, o que requer compromisso diante das orientações firmadas por eles.

Assim, considerando o conselho de classe como instância colegiada avaliativa importante para a reorganização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, cabe citar o estudo de Freitas e Silva (2022), que concluem a falta de investigação dos documentos nas instituições escolares, levando à desintegração deles no cotidiano.

Com base neste estudo, ressalta-se avanços consideráveis na literatura, pesquisas e estudos sobre o potencial que o Conselho de Classe pode oferecer às escolas de educação básica, no entanto é, ainda, pouco explorado. Nas escolas pesquisadas, os professores demonstram que compreendem a teoria sobre as práticas pedagógicas reflexivas no momento do Conselho de Classe, mas na prática, não conseguem integrá-las no cotidiano (Freitas; Silva, 2022, p. 287).

Esse problema demonstra não ocorrer somente nos conselhos observados na escola-campo, que apesar da citação de alguns documentos, ainda apontam ressalvas que precisam ser consideradas, como formação continuada, discussões crítico-reflexivas, estudos aprofundados e outros, para trazer melhorias ao processo educativo. Logo, há influência significativa nas práticas pedagógicas, pois sem o conhecimento necessário acerca dos documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico, o conselho de classe pode cumprir o seu papel institucional de forma parcial, deixando muitas lacunas em relação ao acompanhamento do PPP.

4.2 Estrutura do conselho de classe dos Anos Iniciais na escola-campo

O meio social em que os sujeitos vivem é responsável pela formação da identidade e valores, interferindo diretamente nos comportamentos e crenças. Tomando isso como base no campo escolar, a junção dessas identidades e relações estabelecem elos e conexões sugestivas ao desenvolvimento. Conforme Cunha (2014, p. 158), “o ambiente institucional interfere no desempenho e nas relações professor-aluno”. Logo, depreendendo-se que todo o trabalho pedagógico realizado dentro da escola influencia os resultados obtidos pelos estudantes. Por essa razão é indispensável a organização de um espaço visando a análises claras e coerentes para superar dificuldades e trilhar novos caminhos.

Guerra (2008) prescreve a importância da organização prévia durante e após o espaço e o tempo de discussão que o conselho de classe proporciona. Para a autora, é fundamental que as instituições e seus profissionais enxerguem o conselho de classe como eixo articulador de todas as atividades escolares, pois ele permite discutir e repensar intervenções de maneira crítico-reflexiva diante das necessidades e dificuldades que carecem no ambiente educacional.

O PPP da Escola Classe Asa Sul, de forma sucinta, expõe a organização do conselho de classe, iniciando-se com um *pré-conselho* dias antes. A equipe pedagógica, com olhar atento, levanta e analisa os dados cedidos pelos professores sobre o aprendizado dos estudantes, principalmente daqueles com lacunas preocupantes, junto à disponibilização de documentos que precisam ser preenchidos.

Foi possível observar, nos conselhos de classe da Escola Classe Asa Sul, que os docentes recebem uma pauta online enfatizando a importância da participação de todos os profissionais atuantes em sala, os objetivos do conselho de classe, as datas e horários das turmas. Conjuntamente, recebem materiais impressos para o preenchimento, como fichas para orientar o trabalho de toda equipe, que inclui psicólogos, supervisora pedagógica, coordenadora e outros, e o Registro de Avaliação (Rav) – documento da SEEDF².

Na sala dos professores, em duas mesas redondas, orienta-se os docentes a se acomodarem em formato de U para que possam se enxergar, permitindo a participação de todos nas análises e pontuações a serem feitas. Cordeiro (2011, p. 72) reflete: “o espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não o determine totalmente”. Nessa perspectiva, a escolha e a disposição espacial da sala dizem

² Documento em que os professores regentes registram os diagnósticos, aprendizagens e dificuldades observadas nos estudantes, bem como as estratégias interventivas utilizadas e os resultados obtidos.

muito sobre os papéis existentes na instituição, demonstrando abertura para que os docentes e a equipe se sintam à vontade para a participação ativa de uma gestão democrática, como previsto no sistema de ensino e a gestão democrática no DF, regido pela Lei nº 4.751/2012. Contudo, apesar dessa observação, alguns docentes utilizam o momento para adiantar seus trabalhos e/ou fazer outras demandas, desqualificando o momento do colegiado para reflexão e aprimoramento do trabalho pedagógico. Assim, predominam interações pessoais verticais, com trabalho isolado, como observado em alguns momentos dos conselhos de classe da escola pesquisada.

Foi percebido que os horários planejados para começo e término do conselho de classe não contemplam as necessidades das turmas, pois há docentes que precisam de mais de tempo para expor seu trabalho, os resultados e formular, junto à equipe, os encaminhamentos propostos. Isso diminui a qualidade das discussões e a participação democrática de todos.

Ao questionar sobre a estrutura do conselho de classe, a P5 analisa a organização como um espaço vantajoso para a troca de experiências, dicas, materiais e orientações. Ela destaca que: “aqui senta a equipe inteira, eu consigo dialogar, trocar e enriquecer meu trabalho, estou aprendendo demais”! A professora P3 relata o espaço propício para observação da evolução das crianças que foram seus alunos e as prováveis do próximo ano, oportunizando reajuste e ampliação de suas práticas. “[...] me dá a oportunidade de conserto com minha turma atual e ampliação das minhas práticas. Fora a participação, ajustes e comentários coletivos que me ajudam a pensar e compartilhar experiências”. Mas em contraponto, denuncia uma estrutura utilizada, segundo ela, de maneira incorreta por parte dos profissionais.

O conselho de classe nem sempre atende minhas demandas, quando ligado às avaliações, mas em decorrência dos profissionais [...] que não utilizam do jeito correto, atrasando, com horários corridos, rotatividade de professores que nem sempre participam [...] (Professora - P3).

Como já explicitado anteriormente, os horários nem sempre abarcam as necessidades discursivas dos professores. Por vezes, ocorrem atrasos no início e término em decorrência de demandas burocráticas e utilização do espaço e tempo para outras ocupações por parte dos docentes. Segundo a docente P3, tais pontuações precarizam e atrapalham a organização do conselho de classe, e até mesmo o trabalho pedagógico realizado.

O conselho de classe é espaço e tempo primordial de avaliação, discussões e replanejamento de todas as atividades da instituição, principalmente das práticas avaliativas.

Em vista disso, foi manifestada a necessidade de modificações na estrutura organizacional do colegiado, pelas professoras interlocutoras, almejando a seriedade e preocupação com o caminho que tem trilhado. Isso porque, segundo o art. 31, § 3 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), “cada unidade escolar organizará o funcionamento do Conselho de Classe em conformidade com as Diretrizes da SEEDF”. Logo, compete à escola transformar o Conselho de Classe em um espaço formativo destinado a acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, redefinindo as identidades profissionais, relações pedagógicas, práticas e funcionamento do colegiado.

Seguindo a rotina preparada pela direção da escola, as discussões foram coordenadas pela supervisora pedagógica e a vice-diretora, que procederam a leitura de informes gerais e mensagens motivacionais. A pauta central proposta é a avaliação das aprendizagens dos estudantes a partir dos resultados advindos das práticas pedagógicas/avaliativas, e questionamentos emergentes levantados pelos professores quanto às vicissitudes ocorridas em sala de aula ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é identificar formas de reorganizar o trabalho em conjunto com os pares.

A estrutura organizada pela equipe de direção para a realização dos conselhos de classe, que ocorrem bimestralmente, foi a divisão das turmas de 3º e 5º anos, em que há a barreira da retenção, no mesmo dia e horário. As turmas de 1º, 2º e 4º anos estão alocadas em dias e horários comuns, conforme ilustra o quadro na sequência.

Quadro 2 - estrutura do conselho de classe

DATA	MATUTINO 9h às 12h15	VESPERTINO 14h às 17h15
01/10/2024	2ºB / 4ºC / 4ºD	1ºA / 1ºB / 4ºA / 4ºB
02/10/2024	3ºB / 3ºC / 3ºD	2ºA / 3ºA
03/10/2024	5ºC / 5ºD	5ºA / 5ºB
Participantes: Vice-diretora, Supervisora Pedagógica, Coordenadoras (turno matutino e vespertino), Orientadora escolar, Psicóloga, Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio às Aprendizagens, Professora da sala de recursos e Professores regentes do turno determinado.		
Observação: Turmas A e B: aulas pela manhã. Turmas C e D: aulas pela tarde. Por motivos não informados, os professores regentes do 2ºB e 3ºB não conseguiram participar do conselho de classe pela tarde, participando no turno matutino durante o Projeto Educação em Movimento de suas turmas. Por esse motivo, as turmas do 2º A e 3º A ficaram juntas, fugindo da estrutura proposta.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para as turmas de 3º e 5º anos, em que há a barreira de reprovação, ocorrem encaminhamentos e intervenções emergenciais, organizadas durante o conselho de classe e com indicação de continuidade nas coordenações pedagógicas. As turmas de 1º, 2º e 4º anos recebem direcionamentos, mas a organização das intervenções pedagógicas não ocorre

durante o conselho de classe, e são indicadas para as coordenações pedagógicas. Essa proposta de organização abre questionamento para a importância exclusiva dada aos 3º e 5º anos, quando a proposta dos ciclos de aprendizagem, segundo Villas Boas (2007), é a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante os blocos BIA e bloco II. A proposta é que haja intervenções sempre que necessário, sem haver fragmentação e exclusão, necessitando do mesmo rigor e agilidade para ambos os blocos.

Diante da observação e do diálogo com as professoras interlocutoras, foi sinalizado que os encaminhamentos interventivos dirigidos pela equipe se desenvolvem durante todo o ano, analisando-os e modificando as atividades que serão desenvolvidas, a cada conselho de classe. Isso influencia diretamente na organização do trabalho pedagógico, como mencionado pela P5: “[...] na hora de montar meu trabalho, minhas atividades, provas, eu penso nesses estudantes que precisam de intervenções, que estão passando por ela”. Assim, revela-se que as modificações feitas vão além do estudante com dificuldades de aprendizagem, envolvendo toda uma reorganização do trabalho, que considera a rotina em sala de aula, as atividades, o tempo e o planejamento.

Durante o conselho de classe, os professores das turmas relatam como foi o trabalho desenvolvido no bimestre, atividades, práticas avaliativas e intervenções ocorridas. Também destacam dificuldades, estudantes faltosos, expondo o comparativo de evolução e, em especial, os resultados obtidos através dessas práticas e dos encaminhamentos anteriores. Os demais professores também podem comentar situações e experiências parecidas e/ou que podem ajudar, reorganizando o trabalho em busca de resoluções e melhoria a partir de novos encaminhamentos.

Dessa maneira, destaca-se a importância da estrutura do conselho de classe que tencione discussões coletivas, contribuindo com a produção da reorganização do trabalho e dos processos educativos formativos, com liderança compartilhada e responsabilidade conjunta. Assim, o trabalho torna-se solidário e mais leve, em busca dos melhores resultados tanto para os docentes quanto para os discentes, envolvendo variadas dimensões.

4.3 A avaliação das aprendizagens realizada no conselho de classe

O espaço e o tempo do conselho de classe permitem, ao coletivo de profissionais, analisar e discutir de maneira reflexiva o percurso de desenvolvimento dos estudantes, também sobre a organização do trabalho pedagógico realizado com a turma por meio do que é

apresentado pelos professores. Assim, esse colegiado participativo e coletivo ganha uma concepção avaliativa do processo de ensino e aprendizagem (Distrito Federal, 2014b).

Precedente ao relato dos professores acerca das aprendizagens dos estudantes no conselho de classe, a supervisora pedagógica clarifica a importância e o cuidado com a avaliação formal e informal. Quando não conduzidas de forma ética e utilizando essas avaliações separadamente, os estudantes podem ser rotulados, extrapolando o campo docente de aprendizagem, o que pode levar a comentários jocosos ou irônicos entre os professores, como afirmado por Villas Boas (2007).

O professor atento, interessado na aprendizagem do estudante e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-la com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno (Villas Boas, 2007, p. 11).

O relato dos professores acerca das aprendizagens ocorre com base na apresentação dos procedimentos e instrumentos avaliativos e das intervenções utilizadas durante o bimestre, especificando as dificuldades e confrontando os progressos desde o último conselho de classe. Com esses procedimentos e instrumentos avaliativos finalizados e corrigidos, os professores e a equipe escolar analisam os resultados dos estudantes. Nesse momento, a ênfase recai sobre as avaliações daqueles que apresentam dificuldades alarmantes, sobretudo nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Assim, buscam-se formas e respostas para alinhar o rendimento e o processo de aquisição do conhecimento junto aos outros estudantes.

Com as discussões dos professores participantes nos conselhos de classe, foi possível observar que a avaliação informal se fez cada vez mais constante. Ela ocorre de maneira encorajadora, respeitando histórias, identidades, singularidade e características dos estudantes, mas também de forma desencorajadora. Nesse caso, com frases classificatórias e excludentes, como na fala de um professor participante da turma do 4º ano: “não esperava menos, parece homem da cobra, conversa a aula toda”! Expressões como essa desqualificam a avaliação informal como modalidade potencializadora do acompanhamento e levantamento de informações do processo de ensino e de aprendizagem.

Na avaliação informal encorajadora, os professores demonstram um olhar atento e acolhedor sobre as características individuais e demandas dos sujeitos presentes em sala de aula. Eles compartilham a visão sobre os comportamentos de forma cordial e respeitosa, demonstrando, nessa modalidade, como o “[...] professor deve estar preparado para perceber tudo o que acontece e para fazer os registros” (Villas Boas, 2007, p. 12), podendo utilizar os

dados para melhor entendimento do desempenho dos estudantes. A análise possibilitada em decorrência do cuidado que alguns professores tiveram em relatar as situações envolvendo o campo educacional e familiar, levando em consideração a conjuntura social e vivenciada, sinaliza o interesse e a integração entre escola-família para possíveis resoluções e melhoria nos resultados das avaliações, coadjuvantes às incumbências institucionais da LDB (Brasil, 1996).

Apesar dos avisos significativos sobre a relevância de utilizar a avaliação informal portando princípios morais, que “obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos” (Arroyo, 2012, p. 24), observa-se por alguns professores participantes a avaliação informal desencorajadora constante. Ela ocorre principalmente relacionadas aos comportamentos que fogem à conduta de sala de aula *organizada* na visão do docente e/ou dos resultados esperados, rotulados como preguiçosos, desatenciosos e problemáticos. Mesmo que haja escuta de demandas, a referência é à desatenção e indisciplina desses alunos.

Outro fato que Cunha (2014) destaca é que os professores, como sujeitos críticos que vivem em um meio social, também sofrem inconveniências. Logo, suas vivências e experiências, bem como as exigências sociais mais amplas, interferem no seu modo de agir e pensar. A exemplo disso, observaram-se duas situações da prática da avaliação informal desencorajadora relacionada a outros dois professores presentes nos conselhos de classe. Um deles é formado em Letras/português como primeira graduação e Pedagogia como segunda, e outro com forte referência na formação matemática.

O docente com formação em Letras Português, cujos estudantes apresentam baixo desempenho e *aprendizado* a partir das avaliações em Língua Portuguesa, são caracterizados como bons e/ou *ruins*, além do uso de notas e caneta vermelha corretiva, prática tradicional de viés punitivo. O segundo docente, com grande afeição pela matemática, deixa sua avaliação informal evidente, enaltecendo os estudantes com *boas notas* e *acertos*. Em ocasiões contrárias, ele se expressa da seguinte forma: “que raiva, ele não aprende, olha essas respostas”, ou “já tentei de tudo, estou quase desistindo”. Nesses casos informais apresentados, Rios (2007, p. 47) indaga:

Avaliar deve ser, então, no sentido que aqui se considera, *fazer uma crítica*. É preciso cuidado, entretanto, para não ficarmos presos ao sentido que se dá à crítica, no nível do senso comum. Aí, a crítica é considerada uma apreciação que aponta apenas o aspecto negativo do objeto enfocado.

Com a avaliação informal desencorajadora, somente, não é possível identificar o que o estudante domina e em que ainda precisa avançar, invalidando todo caminho pedagógico percorrido e o esforço. Também dificulta a indicação de metodologias e ou projeto interventivos para oportunizar o desenvolvimento para as aprendizagens.

A relação professor e aluno e a postura docente no ambiente educacional, e em especial no conselho de classe, diz muito sobre as práticas avaliativas adotadas em sala de aula. “Se o professor é rígido na sala de aula, ele é rígido no Conselho, e suas concepções pedagógicas e políticas estão enraizadas na sua postura perante seu trabalho” (Dalben, 2004, p. 67).

Conforme descrito, durante as observações do conselho de classe, presenciou-se, de determinados docentes participantes, a ênfase na adoção de provas, testes e ditados como única avaliação da e para aprendizagem em sala de aula. Essas avaliações eram seguidas de comentários indicativos de um processo de ensino e aprendizado memorístico no espaço e tempo do conselho de classe. Alguns exemplos são: “Provas são boas, assim eles gravam o que eu falo em aula”; “Dessa maneira eu consigo prender a atenção deles”; “Ditados surpresas fazem eles estarem mais atentos às aulas” (Professora participante do conselho de classe). Expressões nesse contexto denunciam a utilização de procedimentos e instrumentos avaliativos como recurso punitivo, que buscam analisar o conhecimento como produto final do processo de ensino e aprendizagem. Logo, as avaliações são da aprendizagem e não para as aprendizagens, em que “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando” (Freire, 2022, p. 90), silenciando os estudantes e suprimindo os verdadeiros resultados.

Buscando compreender a influência das discussões realizadas no conselho de classe, nas entrevistas com as professoras interlocutoras, questionou-se: a apresentação das práticas avaliativas, por cada professor, contribui para a reflexão da prática pedagógica? Influenciam na reorganização do trabalho pedagógico adotado pelos professores? A P5 respondeu:

Sim, eu consigo refletir sobre meu trabalho. Apesar de ser muito pessoal, cada professor gosta de trabalhar de um jeito, mas a bagagem prática deles me ajuda muito a pensar sobre como devo aplicar minhas estratégias, e até mesmo eles me ajudam a montar meu plano de ensino. Não é todo mundo que é colaborativo, mas me orienta muito, principalmente com os estudantes de pandemia. Eu consigo olhar para o meu aluno com um olhar em grupo, externo, auxiliando (Professora - P5).

A docente P3 afirma que as contribuições decorrentes das avaliações das aprendizagens feitas no conselho de classe são primordiais para refletir e reorganizar seu trabalho em sala de aula:

Com certeza, eu faço práticas avaliativas semanalmente e meu trabalho é baseado nisso, para ver o que as crianças estão aprendendo, o que devo modificar antes de chegar [a]o final do bimestre, utilizando variados materiais, como teste de revisão semanal, bingo matemático, ditado, tabela de leitura, exercícios fonológicos, e eles (estudantes) gostam [...] (Professora - P3).

Dessa forma, entende-se que a avaliação das aprendizagens dos estudantes, que ocorre no espaço e tempo do conselho de classe da escola, pode fortalecer as reflexões que auxiliam a produção de materiais, as diferentes experiências com a turma e entre os professores. Elas permitem buscar suprir necessidades de aprendizagem, analisando avanços de um conselho para o outro, formulando novas estratégias interventivas com instrumentos variados, e partindo para novos reagrupamentos, modificações e avanços nos níveis das atividades propostas.

Todavia, contrariamente a essas ações, houve um momento em que a interlocutora P3 expressou sua visão sobre a falta de experiência e cautela por parte dos profissionais em avaliar e na elaboração de procedimentos e instrumentos avaliativos: “eu vejo muitas pessoas que não sabem avaliar, pessoas que avaliam com poucas estratégias, perguntas muito difíceis ou sem resposta, a mesma pergunta várias vezes [...]”. Essa incoerência relacionada a fragilidades quanto aos conhecimentos, à gramática e níveis de dificuldades em atividades avaliativas, segundo a professora, acarreta erros e resultados errôneos, gerando ainda estratégias e julgamentos precipitados, o que é esperado por Luckesi (2000).

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças (Luckesi, 2000, p. 5).

Esse depoimento da professora P3 possibilitou o questionamento quanto à análise das práticas avaliativas, que envolve repensar os procedimentos e instrumentos avaliativos para a reorganização do trabalho para o próximo bimestre por parte do conselho de classe. A docente P3 prontamente manifestou a ausência desse estudo: “não analisam as questões, as melhores, as que não servem, o motivo das notas baixas, as melhores estratégias, têm uma intervenção, mas nem sempre um olhar atento”. Em outras palavras, falta aprofundamento nas análises dos procedimentos com as ponderações significativas e criteriosas sobre provas, elaboração de

questões e outros instrumentos desenvolvidos pelos docentes. O intuito deve ser refletir, discutir e repensar, também, sobre a avaliação e sua função, que pode prejudicar os estudantes, o desempenho e provavelmente os encaminhamentos após as discussões.

Cabe, nesse momento, também o envolvimento e a utilização dos recursos formativos coletivamente entre o corpo escolar, como a autoavaliação e avaliação do trabalho docente entre pares no espaço e tempo do conselho de classe. Essa atividade possibilita a discussão, reflexão e apontamentos sobre o trabalho pedagógico e o desempenho, tanto individual quanto coletivo, intencionando modificações em busca de melhorias.

Observou-se que o tempo determinado para as discussões dessas avaliações não foi suficiente para analisar as práticas avaliativas de maneira a refletir profundamente sobre os instrumentos em si, discorrendo sobre o progresso obtido através das ferramentas e, de alguma maneira, caso necessário, modificá-las. Dalben (2004) cita a carência de espaços escolares com novas relações entre as equipes, com diálogo e solidariedade em vista da dinâmica e função escolar.

O que se busca, quando se discute a transformação da escola, é um novo posicionamento diante do conhecimento produzido no decorrer dos processos de avaliação de modo a ajudar o aluno a aprender mais e o professor a ensinar mais (Dalben, 2004, p. 70).

Ao realizar a apresentação das práticas avaliativas, rapidamente os procedimentos e instrumentos apresentados pelos professores são distribuídos entre os integrantes do conselho e discutidos, frisando avanços de um conselho para o outro, também defasagens. Essa maneira de analisar as aprendizagens recebe pontuações aligeiradas, por vezes não permitindo uma análise mais aprofundada sobre as necessidades de intervenção em cada situação, e sobre a necessidade de qualificação dos procedimentos e instrumentos avaliativos.

Portanto, com base nos depoimentos das entrevistadas e nas observações do conselho de classe, depreende-se que a avaliação das aprendizagens está muito assentada somente por meio de instrumentos avaliativos. Não obstante, nem sempre eles permitem a análise do desenvolvimento dos estudantes de forma completa, demonstrando a necessidade de reestruturação em alguns pontos do conselho de classe. Também, sobre as sistematizações das práticas avaliativas utilizadas pelos docentes, a fim de que se abra espaço para a reconstrução de novas propostas pedagógicas relacionadas à dimensão avaliativa e seus encaminhamentos na reorganização do trabalho pedagógico.

4.4 Intervenções pedagógicas propostas no conselho de classe

Conforme o Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal (2019), o espaço e o tempo do conselho de classe têm como um dos objetivos tratar do desenvolvimento dos estudantes, fazendo uso e analisando, de forma ética, os resultados encontrados nas práticas avaliativas, intervenções realizadas, estratégias pedagógicas dos professores, reagrupamentos e projetos interventivos, alinhando-os em busca de melhoria.

Além disso, no art. 31 do referido Regimento (Distrito Federal, 2019, p. 31), compete ao Conselho de Classe e aos participantes “[...] II - discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas [...]”, propondo mais ações que possam desenvolver os estudantes, atendendo suas necessidades e desempenho. Dessa maneira, observou-se, nos conselhos de classe da Escola Classe Asa Sul, a análise das práticas avaliativas em busca de propostas pedagógicas interventivas, seja aprimorando as que já estavam em uso, seja encaminhando os estudantes para novas intervenções e/ou atividades.

Durante essas observações, a supervisora pedagógica, junto à equipe de apoio especializado, trabalhou com as informações trazidas pelos professores para a reflexão de novas intervenções, de maneira coletiva. Os encaminhamentos pontuados foram bem específicos para alguns estudantes e em todas as turmas, e em outras turmas, somente por sugestões de atividades/materiais diversificados. Contudo, esses encaminhamentos são coadjuvantes ao PPP da instituição, já que, em sua organização escolar, “estudantes com defasagem de aprendizagem terão atendimento em **Projetos Interventivos, Reagrupamentos interclasse e intraclasses e Agrupamentos produtivos**, durante o horário de aula” (PPP da escola-campo).

Concomitantemente à observação dos conselhos de classe, questionou-se, durante a entrevista com as professoras interlocutoras: “quais os encaminhamentos as docentes percebiam serem feitos no conselho de classe e suas finalidades?” A docente P5 destacou sua percepção especialmente aos reagrupamentos, enfatizando a contribuição dessa intervenção pedagógica para promover as aprendizagens que não se consolidaram, ainda, durante os bimestres. Também oportunizam o compartilhamento de materiais entre professores, otimizando o tempo com o trabalho coletivo:

[...] A gente (equipe escolar) está fazendo o reagrupamento do 5º com o 3º ano, e isso tem mostrado dificuldades e resgates que talvez eu não veria somente em sala e pelas avaliações, mas foram os resultados e as intervenções trazidas durante o conselho de classe que me levaram a essa vivência (Professora-P5).

A professora destacou a organização do trabalho pedagógico de forma solidária como um exercício para o planejamento das intervenções, sendo o conselho de classe e as coordenações pedagógicas essenciais para o compartilhamento de experiências e estruturação de atividades. Isso possibilita a análise do trabalho realizado e dos resultados alcançados durante os bimestres de forma coletiva, a fim de qualificar as intervenções pedagógicas.

Em contrapartida, a docente P3 alertou que encaminhamentos muito específicos e limitados nem sempre são suficientes: “Olha, sinalizam, mas acho pouco. Sinalizam mais para crianças com muita dificuldade de aprendizado para o Projeto Interventivo, o que nem sempre dá certo, né”. Dessa forma, identifica-se uma pequena insatisfação da professora com os encaminhamentos acerca das intervenções recebidos pela equipe, projeto interventivo, reagrupamentos intra e interclasse e agrupamentos produtivos. Ela atentou-se que, em uma turma diversificada, intervenções pedagógicas limitadas a algumas práticas, como as três citadas e indicadas, dificilmente abrangem as demandas e situações específicas de cada estudante, carecendo demais o aprofundamento e opções.

Os professores, no conselho de classe, com intuito de obterem diferentes opiniões para o aperfeiçoamento de suas práticas, expõem propostas com materiais concretos e atividades lúdicas, alinhadas com as defasagens dos estudantes, como jogos de tabuleiro matemático, realização de mapas em quebra-cabeça, bingos, projetos literários e outros que podem ser utilizados nas propostas de intervenção pedagógica. Vale destacar que os encaminhamentos, embora tenham foco nos estudantes com baixo rendimento, é indispensável que haja participação e inclusão da turma, ajudando os colegas e evoluindo em seu processo de aquisição do conhecimento.

Com as proposições das intervenções pedagógicas, perguntou-se na entrevista: “onde e quando os desdobramentos em relação às intervenções pedagógicas ocorriam?” A resposta obtida foi a seguinte:

Ou na coordenação, ou no próprio conselho. Na coordenação a gente mais ajusta o trabalho e os conteúdos com a supervisora pedagógica e coordenadoras, além dos materiais que muitos professores levam, conforme acham necessário, como experiências científicas, fichas (Professora - P3).

A resposta da professora expõe a importância da participação das coordenadoras pedagógicas nos dias de conselho de classe, permitindo conhecer casos específicos, compartilhar o trabalho com estudantes e as famílias e/ou responsáveis. Também possibilitam

o trabalho colaborativo na produção de materiais e das intervenções indicadas, avaliando as melhores estratégias e conduzindo-as de maneira coesa, como alerta Guerra (2008, p. 55):

É possível pressupor que alterações na qualidade da intervenção do Coordenador com os Professores antes e durante o Conselho de Classe podem propiciar transformações qualitativas na interpretação da realidade por parte do Professor conduzindo, assim, para a transformação na ação.

Para mais, observou-se que, no que antecede o conselho de classe, as coordenadoras pedagógicas participam ajustando horários, turmas e avisos aos professores. Após o conselho de classe, a organização dos calendários e cronogramas com as turmas e a equipe especializada, elementos constitutivos para a organização do trabalho pedagógico, acontece na coordenação pedagógica. Todavia, frequentemente se observou a ausência das profissionais no conselho de classe em função de resoluções burocráticas ou atendimentos com os estudantes e/ou responsáveis. Isso evidencia falha na sistematização organizacional, pois “ao elaborar o calendário escolar, é preciso refletir sobre o tempo necessário para a realização dos Conselhos de Classe, se os alunos serão dispensados nesse dia, se ele ocorrerá aos sábados etc.” (Guerra, 2008, p. 55), para que todos os profissionais necessários estejam presentes.

Essa lacuna na organização afasta profissionais essenciais para a reflexão do trabalho pedagógico e das novas dinâmicas apresentadas e a serem desenvolvidas no próximo bimestre. Isso prejudica a qualidade, as possíveis orientações que os docentes deveriam receber e a articulação entre os níveis/anos e seu desenvolvimento.

Vale destacar, também, que em função da estrutura do conselho, as indicações para a realização dos reagrupamentos intraclasse, na mesma turma; e interclasse, com outras turmas, apesar de serem citados sobre suas necessidades e possíveis organizações com os professores, têm seu planejamento feito nas coordenações pedagógicas, e muitas vezes individualmente pelos docentes, que determinam os agrupamentos mais favoráveis. Para essas intervenções pedagógicas propostas são feitas, posteriormente, adequações curriculares e atividades diversificadas pelos professores, sendo analisadas pela supervisora pedagógica. Esse aspecto do trabalho pedagógico merece atenção especial pelos profissionais da escola, pois o reagrupamento interclasse pressupõe trabalho coletivo entre professores, e não individualmente. Destaca-se que

[...] uma das vantagens dessa modalidade de Reagrupamento é o fato de propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre

os professores envolvidos e tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes (Distrito Federal, 2014, p. 58).

Por fim, intencionando compreender a finalidade dos encaminhamentos feitos nesse espaço e tempo do colegiado, foi questionado: “existem encaminhamentos no conselho de classe que para os professores são considerados sem finalidade”? A professora P3 enfatizou a falta de concentração e disposição quanto à sinalização de encaminhamentos que ocasionalmente não podem ser realizados e finalizados: “vários, têm encaminhamentos excelentes ou muito mirabolantes que se perdem no meio do caminho. Pelo tanto de evento que se tem na escola, se torna cansativo e quebra o movimento educacional”.

Já a docente P5 demonstrou uma concepção diferente sobre o desacerto das finalidades, relacionando-o mais aos docentes: “com certeza, tem trocas e opiniões muito complicadas, o olhar de cada um é muito distinto, e existem pessoas muito engessadas em que todos os outros métodos fora o dela, são errados”. Essa fala dispõe sobre a necessidade do olhar atento da equipe da direção e/ou sujeitos que coordenam as discussões para filtrar, interpretar e, se necessário, intervir diante de possíveis comentários tendenciosos ao erro e a práticas de viés tradicional que podem prejudicar a reorganização do trabalho pedagógico e as ações interventivas.

Compreende-se, então, o cumprimento do espaço e o tempo do conselho de classe provendo diferentes intervenções pedagógicas a partir da avaliação do desempenho dos estudantes. A intenção é orientar para a aprendizagem dos estudantes durante todo o percurso do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, em alguns momentos, esse espaço se mostra meramente burocrático e automático, em que “os profissionais não percebem que podem reproduzir uma política de dominação e autoritarismo no momento da escolha de um conteúdo, de uma forma de avaliação ou na definição de seus objetivos” (Dalben, 2004, p. 34). Isso influencia diretamente os encaminhamentos acerca das intervenções pedagógicas.

4.5 Reorganização do trabalho pedagógico pós-conselho: avanços e desafios

O ato de avaliar fomenta a análise das informações para promover intervenções constantes (Distrito Federal, 2014b), ajudando os docentes a se orientarem acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, reorganizando as ações pedagógicas. Por conseguinte, após as discussões e observações realizadas durante o Conselho de Classe e nas entrevistas, é possível identificar encaminhamentos feitos a respeito das intervenções

pedagógicas confrontando diretamente a organização do trabalho pedagógico e gerando reflexões relativas aos avanços e desafios para sua reestruturação.

Buscam-se propostas de novas intervenções a partir dos dados coletados pelos docentes, impactando diretamente a (re) organização do trabalho pedagógico em função da continuidade da aquisição do conhecimento e da formação integral dos estudantes, já que o planejamento é inerente à execução dessas intervenções ao longo dos bimestres. Os encaminhamentos, quando colocados em prática, levam os docentes a repensarem suas metodologias e materiais utilizados. Isso promove uma reorganização do trabalho a partir dos respectivos objetivos em conjunto com as novas intervenções, conversando com os conteúdos, horários e matriz curricular estabelecidas pela escola e pelos docentes. À docente P3 foi perguntado: “de que forma os encaminhamentos e as intervenções pedagógicas propostas influenciam na reorganização do trabalho pedagógico”? Foi obtida a seguinte resposta:

Nesse sentido, eu preciso procurar, pesquisar e organizar meu trabalho, incluindo essas crianças e esses conteúdos trabalhados. As intervenções em sala de aula também precisam englobar essas atividades, e as vezes eu também preciso replanejar meu ensino, incluindo aqueles estudantes que não podem e não conseguem participar do contraturno por algum motivo. Preciso fazer essas intervenções no meu horário de aula, sem atrapalhar ele e nem minha turma. Por isso, às vezes faço com muito material adaptado (Professora - P3).

A fala da docente lembram as considerações de Veiga (2008, p. 267), quando a autora destaca as dimensões do processo didático: “[...] ensinar, aprender, pesquisar e avaliar [...]”. Nesse sentido, a docente P3 revela a inserção dessas dimensões refletindo as mudanças na organização e planejamento em sala de aula, advindas dos encaminhamentos. As modificações desafiam os docentes a repensarem e estudarem formas de englobar todos os estudantes, avaliando se não há prejuízos aos que estão com mais dificuldades. Para tanto, torna-se necessário o olhar atento para o processo interventivo para a compatibilização com conteúdos de cada ano de escolaridade, e ainda, o acompanhamento da turma com novos conteúdos e habilidades para a elaboração de materiais adaptados, materiais cotidianos e para o contraturno.

A docente P5 também observou as influências desses encaminhamentos na reorganização do seu planejamento: “[...] Eu planejo horários, sei quais alunos irão sair para interventivo, contraturno. Então, eu planejo conforme o que nós achamos essencial para aprender, retomar, refazer”. Novamente, em concordância com a outra docente, percebe-se a modificação desde a agenda até os eixos curriculares que integram e sustentam os objetivos e

conteúdos a serem ministrados. Isso demonstra que é fundamental a organização do trabalho pedagógico, pois “é essa organização que proporrá intervenções didáticas em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes” (Distrito Federal, 2014, p. 35).

Considerando essas ações propostas no conselho de classe aspirando por avanços, é imperativo pontuar a importância do trabalho solidário entre todos os profissionais da escola. Assim, desempenham um trabalho docente, escolar e pedagógico que visa, como produto final, a formação integral dos sujeitos, levando em consideração, ainda, o caráter participativo e democrático da escola. Posto isso, na entrevista com as professoras interlocutoras, foi levantada uma questão acerca das funções/atribuições que competem aos professores, coordenadores e à direção para a reorganização do trabalho, e em especial para as intervenções pedagógicas e práticas avaliativas.

Tem trabalhos grandes que toda a equipe pedagógica trabalha junto. A coordenação ajuda na adequação e intervenção familiar. Da direção, a gente muitas vezes não se toca, mas uma maçaneta quebrada, uma luz piscando, um ventilador estragado, coisas estruturais que fazem uma diferença muito grande, limpeza, datas, avaliação de PPP, projetos, avaliações externas, cabe à direção. E o nosso é pegar tudo que se é falado, dados, intervenções de outras salas, e repensar o próximo bimestre com mudanças e continuidade do que está sendo bem-sucedido (Professora-P3).

A professora P3 expressa seu entendimento destacando que a coordenação pedagógica tem muito do seu trabalho destinado ao acompanhamento dos estudantes, com atividades, materiais adequados, também com a família, convocando responsáveis para reuniões e conversas formais quanto ao desenvolvimento e comportamento estudantil, incluindo também a equipe de apoio. A vice-diretora se fez presente em todos os conselhos de classe com o objetivo, segundo ela, de entender os casos mais de perto, também de levar às instâncias superiores, como o conselho tutelar, se necessário. Pontua-se, ainda, que as questões estruturais são dialogadas com a diretora, que não se encontrava no momento, o que dificultou as resoluções sobre os espaços destinados ao momento de aula. Como firmado por Cordeiro (2011), dependendo da materialização, isso pode condicionar e/ou limitar a ação pedagógica, desafiando o processo educativo, quando não há espaço apropriado.

Quanto às funções, a P5 destacou:

Eu acredito que os professores são a maioria, a direção apenas dois e a coordenação no meio-campo. Então, muitas vezes, a coordenação e apoio devem ser a ponte do trabalho, fazendo um meio de troca, enquanto a direção lidera o grupo. O mediar é papel da coordenação! O professor tem mil ideias, e a coordenação deve filtrar e levar para a gestão e professores, buscando as melhores ações para desenvolver o estudante (Professora - P5).

O entendimento da professora P5 conversa com a escrita de Fernandes e Soares (2018), compreendendo o trabalho da coordenação pedagógica e o espaço essencial para oportunizar trocas, estudos e o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico. Nesse caso, une-se o trabalho docente à coordenação e aos demais turnos para definição dos projetos pedagógicos mais amplos, e os interventivos com a participação de um membro da direção da escola para contribuir com a operacionalização das ações, por ter a visão mais ampla das condições da escola. Logo, a coordenação pedagógica encontra-se no meio-campo, compartilhando o trabalho entre os professores e gestores, tendo como papel central o mediar.

Em contraponto, a docente mostra inquietações relacionadas ao trabalho de todos, coordenador, direção e outros profissionais de apoio, afetando diretamente o trabalho pedagógico.

Eu observo um limbo entre os anos (escolaridade), principalmente entre o BIA e o quinto ano (Bloco 2), e a coordenação deveria unir esses dois blocos. Ajudaria bem mais na organização das nossas práticas, perguntando: o que o terceiro (ano) tem dificuldade? O que o quinto ano chega sem saber? O que reforçar no quarto ano? Somos um corpo, não pode cada um fazer o que quer, tirar um currículo da cabeça e ensinar. Tem que ter liderança da gestão e mediação da coordenação (Professora-P5).

Identificam-se desafios que, na visão da docente, incluem falta de diálogo entre os profissionais da escola e ruptura entre os turnos matutino e vespertino. O trabalho coletivo precisa estar articulado entre a equipe gestora e os professores da escola, observando-se, assim, uma fragilidade, tanto nos conselhos de classe quanto nas coordenações pedagógicas. A responsabilidade e o compromisso com a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é de todos que integram o grupo de profissionais da escola.

Esse *limbo*, nas palavras da professora P5, provoca ponderações no que diz respeito à questão proposta por Vasconcellos (2014, p. 46): “será que a escola fez a ‘lição de casa’”? No caso da Escola Classe Asa Sul, os profissionais têm trabalhado de forma coletiva e dialógica? Existe articulação pedagógica entre direção, coordenação, professores e funcionários que esteja resultando em aprendizagens para todos os estudantes? São questões importantes para reflexão, considerando que a escuta atenta das demandas e necessidades é fundamental para o avanço do trabalho. Isso auxiliaria a superar a fragmentação institucional que enfraquece a reorganização do trabalho pedagógico de forma coesa.

Quanto aos avanços e fragilidades após o conselho de classe, na percepção docente, foi perguntado se elas observavam esses quesitos na reorganização do trabalho docente, afetando

o desenvolvimento das aprendizagens. A docente P3 elogiou o conselho de classe diante da boa organização e do trabalho acontecido, destacando a melhora comportamental e de aprendizagem em sua sala, posteriormente: “[...] minha sala melhorou muito no comportamento depois das dicas do primeiro conselho. Fizeram intervenções, projetos, equipe em sala, propuseram PI para os que precisavam, e me explicaram muitas coisas [...]”. Por outro lado, ela enxerga fragilidades relacionadas a ações que não podem ser colocadas em plano secundário, mas são, desafiando a reorganização do trabalho pedagógico.

É puxado, porque a escola é muito dinâmica, às vezes tem um plano muito bom no conselho, já esquematizado, só colocar em prática, e aí começam a vir datas, demandas, e isso fragiliza as intervenções. Tem coisas que, apesar disso, a gente não pode abrir mão, mas as pessoas abrem e se deixam levar (Professora - P3).

Como discutido por Freire (2022), a Pedagogia vai muito além da transferência de conteúdo. O trabalho docente carrega consigo a dimensão social, transpondo o pedagógico, incluindo também o político, ao lidar com diferentes identidades. Por isso, a escola se faz um ambiente dinâmico, com currículo e calendário diversificado, abrangendo todos os públicos. No entanto, é preocupante quando as instituições frequentemente transformam os currículos em temáticas, tornando toda a prática pedagógica voltada para um “currículo festivo” (Silva, 2015, p. 5). Assim, redundam-se todos os outros conteúdos a serem ministrados e demais curiosidades, e demandas dos estudantes à realização de eventos pontuais.

Observou-se que esse desconforto foi uma proposição levada pela docente e por outros ao conselho de classe, havendo elogios com as mudanças de datas e festivais. Também houve pedidos por mais modificações, já que muitos profissionais conseguiram administrar o tempo de aula e os bimestres com mais efetividade, mostrando-se uma questão relevante que desafia a prática docente.

Em relação aos avanços, a P5 direciona o pós-conselho de classe em sua reorganização do trabalho pedagógico com a possibilidade de agir melhor após os encaminhamentos: “outra coisa é que o conselho me possibilita reorganizar meu trabalho com observações, indicações e outras coisas”. Ela consegue reorientar o caminho a ser trilhado de forma mais completa e direta. Todavia, apresenta como maior desafio a autoconsciência e reflexão profissional:

Com certeza, mas é uma coisa pessoal, da consciência de cada um. O professor também precisa parar e se enxergar, se autocriticar. Eu estou com fragilidades por causa do meu trabalho e minha metodologia? Ou é uma dificuldade do todo? O conselho serve para esse *feedback*, mas eu preciso evoluir como professora também (Professora - P5).

A professora abre reflexão para a autoavaliação, “processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e sentimentos” (Villas Boas, 2007, p. 42). Contudo, nesse caso, a prática de autoavaliação também cabe aos docentes, de forma a avaliar frequentemente o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes, os resultados obtidos e possíveis mudanças. A razão para isso é que ensinar também exige reflexão crítica sobre sua prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2022, p. 40).

Outro ponto é a possibilidade, necessidade e importância reconhecida pela professora do *feedback* pedagógico, presente não somente entre professor-aluno, mas também no espaço e tempo do conselho de classe. Recurso indispensável para a concretização de avaliações formativas para as aprendizagens, o *feedback* pedagógico entre o corpo escolar pode permitir reflexão e retorno sobre as práticas pedagógicas apresentadas, auxiliando na identificação de falhas e contribuindo para a reflexão de mudanças e melhorias em prol da continuidade da aprendizagem.

Por fim, com o propósito de compreender possíveis resoluções para os desafios enfrentados e progressão contínua dos avanços, foi perguntado às interlocutoras o que elas mudariam no conselho de classe. A P3, como ex-vice-diretora em outra instituição, pontua a mudança na estrutura, quanto ao tempo, correções, análise dos planejamentos e das atividades.

Faria muita coisa, porque eu já fui vice-diretora de escola. Mudaria a estrutura com mais tempo, mais reuniões prévias de aluno por aluno, corrigindo os relatórios, registro de quem realmente precisa de apoio e de ir para o conselho. O professor precisa de tempo, sem correr porque a outra (docente) precisa falar também. Levar para o conselho demandas sérias, e trabalhar muito a melhoria dos projetos da escola, controle sério dos planejamentos e das atividades, se estão adequadas, bem-feitas e compreensíveis, acompanhando a ampliação do conhecimento. Fazer desse espaço realmente um trabalho para a escola (Professora - P3).

Percebe-se, a partir dessa resposta, a retomada de situações e desafios já citados no decorrer da pesquisa, como o pouco tempo disponibilizado aos professores regentes para exposição e discussão das demandas trazidas, o atraso no início dos conselhos de classe, priorizando outras solicitações, a utilização do espaço e tempo do conselho para correções de atividades e a ausência de análises aprofundadas sobre as práticas, procedimentos e instrumentos avaliativos no coletivo. Depreende-se, também, dessas “demandas sérias e trabalhar muito a melhoria dos projetos da escola”, citados pela professora P3, a necessidade

dos estudos do PPP, que abarca os projetos e metas da instituição, alinhados à escuta dos docentes e às modificações nos projetos que causam a dinamicidade negativa no calendário e organização escolar.

Já a P5 enfatizou a questão do pouco e/ou falta de tempo e agilidade por parte do conselho, priorizando a parte burocrática e atrapalhando a prática docente/pedagógica:

Eu mudaria a parte burocrática. Há muitos papeis, muita demanda, e isso atrapalha que a gente avance de forma mais rápida. Tem crianças que necessitam de agilidade, pra ontem, e eu dependo do grupo para minhas intervenções. Queria mais rapidez nos encaminhamentos (Professora - P5).

Então, seria um espaço que possibilita avanços significativos na reorganização do trabalho pedagógico e no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, identificando encaminhamentos em prol de intervenções pedagógicas. Todavia, também há muitos desafios após a realização do conselho, acarretando o atraso das intervenções em sala de aula e na insatisfação docente. Assim, concorda-se com as observações realizadas, que esses fatores desencadeiam a desvalorização do espaço e tempo do conselho de classe, prejudicando a reorganização do trabalho pedagógico que vise ao crescimento do estudante como sujeito integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral *analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF*. Para o desdobramento desse trabalho, estabeleceram-se como objetivos específicos: analisar o que os documentos orientam sobre a avaliação escolar, e em especial o conselho de classe; analisar como ocorre a avaliação das aprendizagens dos/as estudantes no conselho de classe; e identificar e analisar os encaminhamentos ocorridos no conselho de classe acerca das intervenções pedagógicas.

Os acontecimentos em sala de aula comportam um leque de dimensões pedagógicas, incluindo a avaliação escolar e suas práticas avaliativas. Elas oportunizam ao docente e à equipe escolar analisarem o desenvolvimento dos estudantes, desencadeando possíveis intervenções pedagógicas que favorecem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para essa observação coletiva, compete ao conselho de classe, como instância colegiada avaliativa, refletir sobre os resultados das aprendizagens e traçar teias, articulando-os com novos encaminhamentos, modificando e adequando os planejamentos sempre que necessário.

A partir dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, foi possível analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe e compreender como as relações travadas nesse ambiente contribuem para os encaminhamentos acerca das intervenções pedagógicas, influenciando diretamente na reorganização do trabalho pedagógico.

Os documentos orientadores e normativos da SEEDF direcionam as avaliações escolares e as práticas pedagógicas e avaliativas na perspectiva da avaliação formativa. Logo, são organizadas de forma que integrem o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes de forma contínua, levando em consideração as necessidades e demandas dos discentes. Dessa maneira, o conselho de classe ampara legalmente a realização do processo e de avaliações para a promoção das aprendizagens, acompanhando e analisando os resultados obtidos, as defasagens, e auxiliando na proposição de intervenções didático-pedagógicas e na organização do trabalho pedagógico.

Partindo disso, intencionando o olhar para as orientações dos documentos nacionais e da SEEDF, o espaço e tempo do Conselho de Classe é indispensável para a regulamentação de uma educação democrática, justa e integral, referenciando também toda a prática avaliativa. A Escola Classe Asa Sul, em seu PPP, demonstra articulação com os pressupostos

teóricos prescritos nesses documentos, e durante a realização dos conselhos de classe, relembram rapidamente os marcos que amparam o colegiado e as avaliações formativas para as aprendizagens, considerando o cuidado com avaliações formais e informais.

Quanto às interlocutoras, observou-se o reconhecimento da importância desses documentos para fundamentar e dar parâmetro ao processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, apesar da breve alusão a esses documentos no espaço e tempo dos conselhos de classe, depreende-se que o estudo e discussão desses normativos junto ao PPP não tem ocorrido com a frequência devida. Isso acarreta dificuldades na integração das orientações, informações e metas prescritas ao cotidiano escolar, além da percepção da importância da formação inicial e continuada dos docentes que prezem pela conexão universidade-escola e pelo exame crítico dessas normativas.

Outro fator é a obrigatoriedade da identificação dos documentos legislativos relacionados ao amparo e justificativa dos motivos que levaram o estudante à retenção para os pais, e não para a melhora do estudante. Logo, merece considerações reflexivas a percepção que a escola e os docentes têm tido sobre as concepções e práticas avaliativas, de forma a não naturalizar o ato da reprovação assistido por lei, já que a intenção dos ciclos de aprendizagem é oferecer a progressão continuada do conhecimento, e não legitimar o fracasso nas turmas que são *liberadas* para retenção.

Em relação à estrutura do conselho de classe, percebe-se a composição de uma organização que permite participação ativa e democrática de todos os presentes, delineando avaliar as aprendizagens por intermédio da exposição dos avanços e necessidades observadas por meio das práticas avaliativas. Nesse sentido, oferece diálogo e reflexões que permitem caminhar para a composição de estratégias e novos encaminhamentos interventivos, enriquecendo e contribuindo para a reorganização do trabalho pedagógico coletivo e solidário. Todavia, se faz importante o monitoramento desse espaço em relação às práticas que podem atrapalhá-lo como instância avaliativa, levando a distrações e resoluções meramente burocráticas. Assim, compete à instituição modificá-lo, destinando a processos e discussões formativas.

A avaliação das aprendizagens nos conselhos de classe se mostra, na maioria das vezes, afixada ao acontecimento por intermédio da apresentação dos instrumentos e práticas pedagógicas utilizadas durante o bimestre pelos professores, enfatizando principalmente os estudantes com dificuldades preocupantes. Nesse momento, o uso da avaliação informal se

fez presente, tanto de forma encorajadora, ofertando uma visão ampliada das condições dos estudantes, quanto desencorajadora, dificultando a proposição de novas intervenções pedagógicas mediante os resultados apresentados.

As professoras interlocutoras reconhecem a contribuição da avaliação das aprendizagens nos conselhos de classe para a reflexão e reorganização do trabalho pedagógico, fortalecendo o trabalho solidário, tal como foi observado. Entretanto, apontam a necessidade de direcionamentos e análises coletivas mais aprofundadas referentes aos procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados. O intuito é refletir, discutir e revisar provas, questões e outros meios, evitando encaminhamentos e resultados precipitados. Logo, carece de novas mediações visando ao desenvolvimento dos estudantes de maneira integral.

Na Escola Classe Asa Sul, as intervenções pedagógicas são vistas como importantes aliadas para a continuidade e resgate do conhecimento, propondo essas ações a partir dos Projetos Interventivos, reagrupamentos intraclasse e interclasse e agrupamentos produtivos para os estudantes com necessidades, em todas as turmas. Por via disso, considera-se viável ressaltar o cuidado quanto às limitações desses encaminhamentos, que propiciam poucas oportunidades e alternativas para os estudantes de diferentes turmas, tendo em conta a diversidade de sujeitos e demandas que compõem a escola.

A partir do caminho percorrido, nota-se que as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe denotam avanços relevantes para a aquisição do conhecimento dos estudantes. Também se podem citar melhora no comportamento, trocas de materiais, pensamento crítico diante do trabalho em sala de aula, alinhamento das práticas conforme as necessidades, entre outros fatores que colaboram com a reorganização do trabalho pedagógico coeso e coerente.

Em contrapartida, percebe-se que o momento do conselho de classe e o pós-conselho perpassam desafios que necessitam de análise e reflexão, pois são aspectos que interferem negativamente em todo o trabalho pedagógico. Assim, destacam-se:

- A preocupação com a utilização de documentos da SEEDF para amparar o professor quando o estudante reprova, somente, sem relação com o amparo ao direito de todos aprenderem;
- Ausência do aprofundamento em relação aos estudos e reflexão do PPP e demais documentos;

- Rotatividade da equipe escolar na participação do conselho de classe, por vezes ausentes e/ou utilizando do momento para outras demandas;
- Falha comunicativa entre profissionais da escola, dificultando a escuta atenta e comprometida com o sucesso escolar e a conexão do trabalho pedagógico, favorecendo a fragmentação do ensino;
- Desacerto quanto aos encaminhamentos dos conselhos de classe e a dinamicidade escolar, com datas festivas que podem atrapalhar a organização pedagógica e as propostas interventivas; e
- O tempo insuficiente destinado ao conselho de classe, tolhendo discussões e correções das atividades e avaliações realizadas de maneira aprofundada.

Dessa maneira, com base nas análises, é evidente o papel crucial do conselho de classe na construção de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das práticas avaliativas. Reforça-se sua relevância como colegiado avaliativo das aprendizagens dos estudantes, também da organização escolar, com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica e avaliativa e ao desenvolvimento dos estudantes.

Todavia, o presente estudo abre espaço para a reflexão acerca da avaliação das aprendizagens dos estudantes e da escola, nos conselhos de classe, em busca de avanços a partir dos desafios relatados pelos professores. Esse colegiado possui as bases da gestão democrática que preza pela participação de todos e, por isso, é espaço e tempo de formação continuada, trabalho solidário, avaliação, decisão e de encaminhamentos pedagógicos comprometidos com as aprendizagens de todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n 113, p.51-64, julho de 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

BARBOSA, Ana Cristina Novaes. **Práticas avaliativas no conselho de classe em escola pública de anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas constitucionais de revisão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2024.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v.9.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 23a ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 149-159.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Brasília, DF: SEEDF/ SUBEB, 2014-2016, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília, DF: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília-DF, 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html Acesso em: 25 set. 2024.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, 2006 4 (4). DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>

FERNANDES, Domingos Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 21-50. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203> Acesso em: 11 nov. 2024.

FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escol. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Rosana C. de Arruda; SOARES, Enílvia R. Morato. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FERNANDES SILVA, Edileuza (Orgs.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018, p. 69 - 99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ 74 a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Nadia Alves de; SILVA, Maria Aparecida Monteiro da. Contribuição do conselho de classe para as práticas pedagógicas reflexivas. **Humanidades & Inovação** [online], 2022 v. 10 n. 12. DOI: <https://orcid.org/0009-0000-0730-5710>

FURTADO, Júlio César. Avaliação e Mudança: necessidades e resistências. [online], https://juliofurtado.com.br/artig_avaliacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Formação de professores e coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica**. São Paulo: Sbs, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. (Educação). Disponível em: <https://laracoutouv20162.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt-1.pdf> Acesso em: 11 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Revista Pátio** - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro a abril de 2000. Artmed Editora S.A

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 5. ed. rev e ampl. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: http://ftp.demec.ufpr.br/disciplinas/EngMec_NOTURNO/TM038/2013-1/Livro_-_Introducao_Administracao_-_Antonio_Cesar_Amaru_Maximiano_-_5aEd.pdf Acesso em: 29 ago. 2024.

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ. 21ª Primeira Edição. Editora Vozes, 2002.

RÉGNIER, Jean-Claude A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, núm. 6, mayo-agosto, 2002, pp. 1-16 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118140004.pdf> Acesso em: 15 nov. 2024.

RIOS, Teresinha Azerêdo. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos CENPEC**, n.3, p. 45-52, 2007. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/126/158>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza; SILVA, Edileuza Fernandes da. O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico. **Linhas Críticas** [online]. 2021, vol.27, e34603. Epub 12-Abr-2021. ISSN 1981-0431. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34603>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201ceestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Paulo César Marques de Andrade et al. Avaliação da aprendizagem ou para aprendizagem? algumas reflexões possíveis. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2022, 12(28), 372-394. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/2051>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. Rio Grande, Pluscom Editora, 2015.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de O. (org). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetuchizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola/ Claudia de O. Fernandes, (org.). - São Paulo: Cortez, 2014.**

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASQUES, Raimundo Coelho. O conselho de classe como estratégia avaliativa à serviço do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Conedu**, 2022, v. 8 No. 2. SSN 2525-8761. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_S_A117_ID9508_05112021184417.pdf Acesso em: 12 fev. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-297.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação e organização do trabalho pedagógico. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 1993 (08), 81–129. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae00819932344>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Módulo III: A avaliação na escola**. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <https://gepaeufu.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/a-avaliac2bac3bao-na-escola-benigna.pdf> Acesso em: 21 set. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.20, n.35, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4084/3292>. Acesso em: 21 set. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. SOARES, Enilvia R. Morato. Dever de Casa e Avaliação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOCENTE

Instituição: Faculdade de Educação/UnB

Data:

Graduanda-pesquisador (a): Suzane Ferreira Santos

Professora-orientadora FE/UnB: Rosana César de Arruda Fernandes

Professor/a e/ou coordenador/a pedagógico,

Você está sendo convidado para integrar, como convidado, a pesquisa de Trabalho Final de Curso referente às “**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF**”, realizada por meio do grupo Prodocência, cadastrado no CNPQ, orientado pela professora Rosana César de Arruda Fernandes da Universidade de Brasília.

O objetivo é analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF.

Pontua-se que as informações obtidas no questionário e também na entrevista desenvolvida serão utilizadas somente para fins didáticos analisados pela pesquisadora Suzane Ferreira Santos, sendo assim, mantendo-os em sigilo e confidencialidade.

1- IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome: _____ (será substituído por pseudônimo)

1.2. Identidade de gênero: _____

1.3. Categoria funcional na SEEDF:

() Professor/a efetivo/a

() Professor/a contrato temporário

() Outra:

1.4. Categoria funcional na instituição, em 2024:

() Professor/a efetivo/a

() Professor/a contrato temporário

() Coordenador/a pedagógico

() Equipe de direção, especifique: _____ (direção, vice-direção, supervisão)

() Outra:

1.5. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () outro

1.6. Tempo de exercício no magistério na SEEDF:

1.7. Tempo de exercício no magistério em instituições escolares:

1.8. Função que já ocupou na SEEDF, em anos anteriores:

() professor/a regente de turma

() coordenador/a pedagógico/a

() Equipe de direção, especifique: _____ (direção, vice-direção, supervisão)

() Outra:

2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: () público () privado

- a) Curso:
- b) IES:
- c) Ano de conclusão:
- d) Localidade:

2.2 Outras especializações:

Titulação	Curso / Tema	Instituição	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

2.3 Experiência:

Tempo de docência nos anos iniciais	<input type="checkbox"/> De 0 a 3 anos <input type="checkbox"/> De 4 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> Mais _____
Tempo de coordenação pedagógica	<input type="checkbox"/> Meses _____ <input type="checkbox"/> De 0 a 3 anos

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: Faculdade de Educação/UnB

Data:

Graduanda-pesquisador (a): Suzane Ferreira Santos

Professora-orientadora FE/UnB: Rosana César de Arruda Fernandes

Professor/a e/ou coordenador/a pedagógico,

Você está sendo convidado para integrar, como convidado, a pesquisa de Trabalho Final de Curso referente às “**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF**” realizada por meio do grupo Prodocência, cadastrado no CNPQ, orientado pela professora Rosana César de Arruda Fernandes da Universidade de Brasília.

O objetivo é analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF.

Pontua-se que as informações obtidas no questionário e também na entrevista desenvolvida serão utilizadas somente para fins didáticos analisados pela pesquisadora Suzane Ferreira Santos, sendo assim, mantendo-os em sigilo e confidencialidade.

A participação, preenchimento, gravação e assinatura desta via não oferece riscos físicos e nem profissionais aos participantes, sendo utilizados para subsidiar sua decisão de participação e autorização do uso das informações obtidas da forma correta.

Procedimentos da pesquisa:

- A. Responder ao formulário de caracterização de perfil dos interlocutores participantes;
- B. Responder a entrevista que será feita pessoalmente e gravada, para o levantamento de informações;
- C. A pesquisadora participará em forma de observação do conselho de classe em que possivelmente o participante da pesquisa esteja.

Eu, _____,

portadora do RG _____ - SSP_____, declaro que li este documento e sanei minhas dúvidas quando ao uso e objetivos da pesquisa, concordando voluntariamente em participar do estudo, não havendo fins comerciais e prejudiciais para minha pessoa.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Participante da pesquisa

Pesquisador (a)

Comentários com vistas aos objetivos específicos:	

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Orientadora: Rosana César de Arruda Fernandes

Pesquisadora: Suzane Ferreira Santos

Tema: PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONSELHO DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA DO DF.

Objetivo geral: Analisar as práticas avaliativas que ocorrem no conselho de classe de turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola pública do DF.

Questões:

1. Você sabe quais documentos regem o conselho de classe e as avaliações/práticas avaliativas para este ano letivo? (Identificar os documentos reconhecidos pelos profissionais da educação sobre seu trabalho no conselho de classe)
2. Como você analisa a estrutura proposta para o conselho de classe? Atende às suas expectativas em relação à avaliação das aprendizagens dos estudantes? Por quê?
3. Quais são as práticas avaliativas discutidas no conselho de classe? E dentre as citadas por você, quais considera mais relevantes?
4. Como é feita a apresentação, pelo professor/a, da avaliação das aprendizagens dos estudantes?
5. A forma como os/as professores/as apresentam a avaliação da turma e os encaminhamentos, análises e orientações feitas, durante o conselho, na sua visão contribuem para a reflexão da prática avaliativa adotada pelo professor/a? Por quê?
6. Há uma análise dessas práticas avaliativas apresentadas pelos professores, no conselho, com vistas à reorganização para o próximo bimestre? (Compreender se as práticas avaliativas são questionadas e reorganizadas para o bimestre seguinte)
7. Os encaminhamentos para a organização do trabalho pedagógico (OTP), em relação às intervenções pedagógicas para o alcance das aprendizagens dos estudantes (projetos interventivos; atendimentos no contraturno, outros projetos e etc), fazem parte do conselho de classe? Se fazem parte, como é encaminhada no conselho e por quem?
8. Os desdobramentos dessa proposta de organização do trabalho pedagógico (OTP), em relação às intervenções pedagógicas para o alcance das aprendizagens dos estudantes

(projetos interventivos; atendimentos no contraturno, outros projetos e etc.), são feitos durante o conselho de classe ou posteriormente nas coordenações pedagógicas? Qual a sua participação nessa proposta?

9. Na sua percepção, quais são os principais encaminhamentos feitos no conselho de classe? Ou quais deveriam ser? Por que esses são os principais?
10. Existem encaminhamentos no conselho de classe que você considera sem finalidade? Se sim, por quê?
11. O que NÃO acontece no Conselho de classe e que você gostaria que acontecesse?
12. O que acontece no Conselho de classe e que você gostaria que NÃO acontecesse?
13. Considerando essas ações que são propostas no conselho de classe, a serem desenvolvidas posteriormente para a reorganização de intervenções pedagógicas (projetos interventivos; atendimentos no contraturno, outros projetos e etc) e das práticas avaliativas em sala, o que compete a cada profissional?
a) aos professores; b) aos coordenadores; c) à direção
14. Em relação ao trabalho docente a ser realizado, após o conselho de classe, visando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, você observa fragilidades? Observa possibilidades? (o que a escola avançou?)
15. Atualmente, de que forma você percebe a reorganização de intervenções pedagógicas (projetos interventivos; atendimentos no contraturno, outros projetos e etc) e das práticas avaliativas em sala, após o conselho de classe? O que precisa avançar? (Analisar se há percepção dos entrevistados sobre esse trabalho)
16. Em que o conselho de classe, como um colegiado avaliativo, ajudou em sua reflexão e aprimoramento de sua prática avaliativa (incluindo as intervenções pedagógicas), tanto a individual, como a com seus pares?
17. Se você pudesse modificar algum ponto do conselho de classe, qual seria?