

ETNOGRAFIA NO CONSELHO DE CLASSE: AVALIAÇÃO E JUÍZO PROFESSORAL

Maria de Lourdes Sá Earp
Fundação Cesgranrio – Brasil
malusaearp@gmail.com

O artigo descreve modos de avaliação e de julgamento professoral produzidos no coletivo do conselho de classe. Como funcionam os conselhos de classe? Quais os modos de julgamento e o que é valorizado no juízo professoral? Utilizou-se a observação como técnica de pesquisa em conselhos de classe de um colégio particular de prestígio. Esta pesquisa dá continuidade a um estudo sobre o fenômeno da repetência. Os princípios do juízo professoral são descritos em uma tipologia construída de forma etnográfica. De forma geral, no colégio particular a estrutura de julgamento também é de cunho moralizante e, portanto, mais social do que escolar. O recurso da reprovação é menos utilizado do que na escola pública e a crença na recuperação dos estudantes é mais evidente, produzindo menos repetência.

Palavras-chave: conselhos de classe, avaliação, juízo professoral

É sempre importante refletir sobre as instâncias coletivas existentes no contexto da escola não só pelo aspecto democrático, mas também pela produção de modos de pensar e agir construídos nesses espaços.

Em toda escola existem os Conselhos de Classe, reuniões em que a avaliação e o juízo professoral são realizados pelo coletivo de professores. Para Dalben (2006, p. 26), o Conselho de Classe é uma instância colegiada da escola “[...] responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”. É nesse espaço que se decide o destino dos estudantes, ou seja, os alunos que devem ou não ser reprovados. Para proceder à avaliação da aprendizagem e do desempenho do aluno, os docentes emitem classificações e valores que orientam o juízo professoral.

Nesse sentido, no conjunto dos rituais escolares, o Conselho de Classe é um espaço que expressa a dimensão democrática da instituição escolar bem como opera como produtor e reprodutor de concepções e práticas escolares.

Pode-se pensar que o julgamento dos professores, que se institucionaliza nesse ritual, contém lógicas subjacentes às classificações que concorrem para a constituição de hierarquias escolares. Que modos de agir dos alunos são valorizados pelos professores? O que é bem julgado e o que é mal julgado?

Pretendo nesse artigo descrever os modos professorais de julgamento e as formas escolares de classificação no sentido de perceber *como* os professores julgam os alunos, o que julgam e com que critérios.

Serão analisadas assim as formas escolares de classificação que, como as “formas primitivas de classificação” das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica. (Bourdieu, 1999, p. 188, grifos no original)

Segundo as Ciências Sociais, é a classificação que permite compreender como os homens encaram a realidade e constroem suas concepções de mundo, na medida em que se relacionam a vínculos e relações sociais, revelando hierarquias existentes.

Ao descrever as formas escolares de classificação, apresentarei não apenas a prática pedagógica dos professores, mas também suas visões de mundo, as estruturas e as hierarquias sociais reproduzidas no trabalho docente. Segundo Bourdieu (1999, p.188):

As operações de classificação (...) são sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido.

Além disso, ao descrever as formas de classificação estabelecidas nas reuniões dos conselhos de classe é possível identificar concepções de educação. Como afirma Dalben(1992, p.16): “Ao mesmo tempo, sabe-se que é no processo avaliativo que se concretizam as diversas concepções de educação presentes nos inúmeros critérios definidos para sua efetivação”.

Cultura da repetência

No final da década de 1980, Sergio Costa Ribeiro, Philip Fletcher, Ruben Klein, Claudio Moura Castro, entre outros, demonstraram que não era a necessidade econômica que retirava o estudante da escola jogando-o no mercado de trabalho e sim a própria escola, que adota a “pedagogia da repetência”, expressão cunhada por Costa Ribeiro (1991). Quando os números foram corrigidos e o conceito de repetente revisto, a repetência na 1ª série passou a ser 54% e a tão propalada evasão na época era, na verdade, de 2%, muito menor do que os 25% do modelo oficial.

Essa discussão trouxe uma contundente crítica à forma psicologizante de entender o chamado “fracasso escolar”, como se fosse um problema do aluno. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existe no país: o que havia e ainda há é um fenômeno que os autores chamaram de repetência que não é consequência do fracasso escolar individual e sim de uma cultura escolar específica, presente no sistema de ensino como um todo.

Desde a pesquisa no doutorado, em que procurei descrever os vários modos de produzir e descrever o fenômeno da repetência, venho estudando os conselhos de classe de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro no sentido de descrever o juízo professoral. Pode-se afirmar que nessas reuniões são construídos modos de pensar a questão do “fracasso escolar” que reforçam a “pedagogia da repetência”. No caso das escolas brasileiras, também é possível entender como opera a cultura da repetência nos modos de pensar e agir docentes nesses espaços.

Os princípios do juízo professoral de escolas públicas estão organizados em uma tipologia definida a partir dos critérios presentes no julgamento dos professores nas reuniões dos conselhos de classe de escolas públicas, apresentadas e discutidas em Sá Earp (2006); Sá Earp (2012).

Nos últimos anos, passei a focar colégios particulares no sentido de ampliar o conhecimento sobre o julgamento do professor bem como para aprofundar as homologias em ambos os tipos de escola. É possível comparar conselhos de classe de escolas públicas e privadas? O que há de comum e o que há de singular no funcionamento dos conselhos de classe? Como opera o juízo professoral em ambos os tipos de escolas? Existiria uma cultura de avaliação nas escolas?

Para responder essas indagações foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico em determinada escola particular, estudada como um caso. Assim como nas escolas públicas pesquisadas, entrei no colégio orientada pelas seguintes questões: como funcionam os Conselhos de Classe? Quais são os modos de julgamento dos professores? Como se decide se um aluno será reprovado? Que aluno é bem ou mal julgado e a partir de que critérios? Nesse trabalho apresento os resultados iniciais da pesquisa empreendida.

Estratégias metodológicas

Conhecer a escola é uma tarefa que exige do pesquisador um grande esforço no sentido de “estranhar o familiar”. Mas, como afirma Velho (1978), “o que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não necessariamente *conhecido*” (p. 126, grifos no original).

Trata-se de situar a escola e suas estruturas na especificidade do social, ou seja, mostrar que pensamentos, atitudes, comportamentos, enfim, modos de pensar, sentir e agir escolares são socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura. Cabe ressaltar que, assim como Geertz (1978), compreendo cultura como uma teia de significados tecidos pelos homens. Para o autor, a etnografia é o que os antropólogos fazem, por meio da chamada descrição densa. Nesse tipo de pesquisa a quantidade é substituída pela intensidade (GOLDEMBERG, 1999).

Fiz uso da observação participante como estratégia metodológica de pesquisa, entendendo essa técnica como uma forma de conhecer. O estudo de caso foi escolhido como forma privilegiada de observação na escola. Observando pessoas em ação (BECKER, 2007) foi possível examinar a estrutura do Conselho de Classe.

Este trabalho está baseado no caso de um colégio particular de excelência em que realizei observações em conselhos de classe nos anos de 2011, 2012 e 2013. Trata-se de um colégio laico, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, com alta *performance* nos testes de ENEM, razão pela qual muitas famílias das camadas médias da população tem procurado este estabelecimento escolar nos últimos anos.

Na época da pesquisa, a escola tinha cerca de 1.000 alunos e 200 professores e oferecia da Educação Infantil ao Ensino Médio, funcionando nos turnos da manhã e tarde.

A taxa de repetência da escola é de menos que 5%. A observação centrou-se em turmas do último segmento do Ensino Fundamental e turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio.¹

Comecei a pesquisa no final do ano de 2011, observando o 4º conselho do ano letivo; nos anos de 2012 observei quatro conselhos e, em 2013, três conselhos. Munida de um caderno de campo, eu chegava à escola um pouco antes do início das atividades. Após uma breve interação informal com os atores escolares, entrava junto com eles na sala de aula onde se desenrolava o conselho de classe, sentava junto com os professores e coordenadores e passava a observar a reunião.

Ao abrir as reuniões, o diretor sempre fazia referência à minha presença, me apresentando em voz alta. Pude notar que na medida da minha presença recorrente nos conselhos, cada vez eu era mais integrada à dinâmica, recebendo os textos distribuídos, assinando a lista de presença, participando do lanche ou recebendo explicações da coordenação em voz alta. No entanto, eu tinha plena consciência que apesar dos risos de simpatia e gestos de acolhida, eu era uma estranha naquele universo. Como afirma Valladares (2002), o pesquisador é um observador que está sendo observado todo o tempo.

Os dados registrados nessas ocasiões continham informações e anotações do que eu via e ouvia no campo: frases escutadas, descrição de cenas e diálogos, bem como minhas próprias impressões. Também criei símbolos para marcar o que via, o que pensava, o que me chamava atenção, o que precisava aprofundar, bem como meu diálogo comigo mesma.

O caderno de campo foi transcrito em diários de campo, e os diálogos e frases foram tomando forma de relatos. Esse material foi descrito etnograficamente em termos de discussões, dilemas, preocupações, risos, desabafos, declarações, espantos, surpresas, constatações, perguntas e respostas dos agentes, e foi analisado até chegar a uma tipologia que expressasse a lógica do sistema de classificação nativo.

A análise do material foi orientada pela busca de regularidades presentes no juízo professoral para chegar, conforme definiu Bourdieu (1999), na generalidade dos princípios de classificação utilizados pelos professores.²

¹ Cabe informar que a escolha das turmas observadas se deve ao fato de possibilitar uma comparação com os conselhos das escolas públicas já pesquisadas.

² Cabe registrar que fui inspirada pela análise feita por Bourdieu acerca do juízo de um professor de filosofia de um primeiro ano superior a partir das fichas individuais sobre as alunas durante quatro anos sucessivos.

Conselhos de Classe: dinâmica e ritual

O funcionamento dos Conselhos de Classe seguiu um padrão. No dia do “conselho” como são chamadas tais reuniões, não havia aulas das turmas analisadas.

Os conselhos de classe - 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, e o conselho que ocorria após a última recuperação - aconteciam no início da manhã; a reunião começava às 7:00 e só terminava depois que todos os “casos” de alunos fossem discutidos, geralmente em torno de 13:00, antes do almoço. Os alunos “que vão para conselho” eram aqueles cujas notas ficavam abaixo de 6,0, “alunos com comprometimento”. Os professores manifestavam seu juízo acerca de cada aluno julgado, citado por nome em ordem alfabética. Os coordenadores e professores faziam sua apreciação sobre o aluno e às vezes ocorriam discussões.

No 4º conselho do ano o debate e a negociação entre os professores se davam no sentido de definir se reprovariam ou não determinado estudante, ou se o colocavam em recuperação. Como regra geral, os alunos seriam reprovados na série se repetissem três ou mais disciplinas. Cabe registrar que essa parece ser uma regra universal no caso das escolas estudadas.

Segundo a dinâmica do colégio, os professores e equipe pedagógica se reuniam em uma das salas de aula e os participantes se sentavam nas carteiras dispostas em círculo; as reuniões eram conduzidas pelas coordenadoras pedagógica (SOP) e educacional (SOE), que geralmente sentavam juntas. Muitas vezes o diretor e/ou a vice-diretora estavam presentes.

A relação dos estudantes com notas menores do que seis era projetada no *datashow*, em ordem alfabética, de forma que todos pudessem ver o nome dos alunos, e nas colunas as disciplinas. O conselho funcionava com o propósito de discutir os casos desses alunos:

“[...] média seis estará aprovado. Quando a média for menor do que seis, a situação do aluno será analisada pelo conselho de classe. Só até três disciplinas pode fazer

Cabe ressaltar, entretanto, que o material por mim analisado (falas de professores colhidas de forma etnográfica) bem como o contexto em que foi produzido (conselho de classe) são diferentes.

recuperação, ultrapassando está automaticamente reprovado [...] Os indicadores são: situação final no ano anterior; desempenho no 3º e 4º bimestres, liberação ou não até a quarta ou quinta disciplina; posição no ranking final; avaliação qualitativa, se tem E e B; frequência anual [...]” (diretor no 4º. conselho de classe do ano).

Classificações e categorias do juízo professoral

O juízo professoral do colégio particular será apresentado por meio de uma tipologia de categorias, representadas por dez frases “exemplares” ouvidas nas reuniões, escolhidas tanto pela intensidade com que foram ditas quanto pelo fato desintetizar um tipo de julgamento. Cumpre notar que a tentativa de construir categorias analíticas é uma tarefa intelectual, o que significa que na prática essas frases aparecem misturadas nas falas dos agentes. Nesse sentido, as “frases exemplares”, aqui apresentadas em negrito e entre aspas, são fragmentos de diálogos travados no desenrolar das reuniões. Optei pela descrição etnográfica dos diálogos para evidenciar as regularidades das classificações emitidas pelos agentes nos conselhos.

“Ele é nosso?”: a prata da casa é valorizada

1º conselho: “Ronaldo Dantas”(coordenadora). “Quando ele vir a nota 3 [...] Ele tem dificuldade de ver o erro”. (professor 1). “Ele distorce o que a gente fala” (professor 2). “Ele é nosso desde quando?” (vice diretora). “Desde os três”(diretor). “Ele está pior que a Joana. Todo o quadro dele é rasteiro: 6,1;6,2;6,3”(coordenadora). “Tem que se afastar do Vitor” (professor 3).

1º conselho: “Jane”(coordenadora). “Ela é nova?” (vice diretora). “Não, é nossa” (professor 1). “Comportamento é tranquilo, só tem B” (coordenadora). “Só tem B no empenho” (professor 2). “Só tem B, mas não tem excelente. Você tem aí os que foram passados no conselho. O primeiro conselho tem que consultar o último do ano passado” (vice diretora). “Ela era nova no ano passado” (diretor). “Ela só teve menos que cinco em História” (coordenadora). “Ela já tinha dificuldade em Matemática ano passado, 5,6 é bom” (professor 1).

1º conselho: “Gustavo Meira... é novo também” (coordenadora1). O caso dele é diferente: quais são as notas dele em outras matérias?” (coordenadora 2). “7,2 em Inglês e Filosofia 9,0; está abaixo da linha do conselho. Tem que ver se foi aluno ajudado pelo conselho...esse é aluno de alto risco” (diretor). “Esse aluno se isolava [...] na P1 foi a maior nota da turma, tirou 4,5 de 5,0, percebi uma maturidade” (professor). “Os alunos que se destacam são os que mais se articulam a aula toda, se ele não é extrovertido o problema pode ser daí” (coordenadora).

“Como ele é em relação ao empenho?”: a aprendizagem com esforço é valorizada

1º conselho: “Temos um número muito pequeno de alunos com comprometimento... cinco alunos... alunos com média geral abaixo de seis. A Vera já é repetente” (coordenadora 1) “Posso falar sobre a Vera, ela é uma fofa, já tentei de tudo com a Vera, ela não consegue” (professor 1). “Ela não tem noção da dificuldade dela, ela acha que está acompanhando” (coordenadora 2). “Ela tem o desejo, mas não consegue” (coordenadora 1). “Ela é boa, é participativa, o problema é cognitivo...” (professor 1). “Ela faz tudo de casa, ela se empenha” [...] (professor2).

4º conselho: “Lucas. Caso de reprovação” (coordenadora). “É, mas a prova foi 5,3” (professor1). “A gente não conseguiu avaliar esse menino porque ele brincou muito” (professor 2). “Precisamos ter certeza porque reprovação é reprovação” (professor 4). “É, não é uma Bruna que se empenhou” (coordenadora). “Comigo ele faz, mas depois brinca, é disperso, não liga” (professor 5). “A rigor, está reprovado. Ele é aluno novo, não teve tempo de mostrar... de correr atrás, não teve empenho (coordenadora). “Às vezes acertar o passo é bom” (diretor). “Vamos votar?” (coordenadora). “Pelo perfil, voto reprovado, mas comigo ele não é ruim” (professor 5).

4º conselho: “José Henrique. Ih, esse é de família complicada, estava anunciado.” (coordenadora). “Como é em relação ao empenho?” (diretor). “Posso falar porque foi meu aluno ano passado. Muito bacana, é participativo” (professor 1). “Tem defasagem na parte

escrita” (professor 2). “Fica em Português, História e Matemática” (coordenadora). “Ele me disse que tem vergonha de perguntar quando não sabe” (professor 3).

“Ela não tem o perfil de aluna do Colégio”: a adesão ao projeto da escola

1º conselho: “Dario... Em Matemática 3,3 e Desenho 3,3...” (coordenadora 1) Não é aquele que a mãe morreu? (professor 1). “Ele precisou ser chamado...” (coordenadora 2) “Falta compromisso...” (professor 2). “Tem conteúdo, não fazia dever de casa” (professor 3). “Aqui a gente veio a trabalho, se você veio a passeio aqui não é lugar para você” (coordenadora 1). “Apesar do 5,1 eu aposto nele” (professor 3).

1º conselho: “Mariana: Veio do colégio tal” (coordenadora). É muito sonsa (professora). Foi essa mesmo que veio com papo que ia viajar (coordenador). “Só tem novos, Lucia, fala alguma coisa!” (coordenadora). “Não pegaram o ritmo do colégio” (professor).

4º conselho: “Ana Maria... Vai ou não dar conta do 8º ano? A gente não faz milagre” (professor 1). “Eu dei aula para a irmã dela e ela tinha empenho” (professor 2). “Fica apavorada na prova” (professor 1). “Ela não tem o perfil de aluna do Colégio” (professor). Chamamos a família para conversar mais de três vezes. Ela é um caso difícilíssimo” (coordenadora).

“Tem diagnóstico”: a dificuldade de aprendizagem é medicalizada

1º conselho: “Inácio. Está repetindo no Colégio Tal” (coordenadora). “Muito ausente...queria ser o galã e não era” (professor 1) “Tem laudo, anemia falciforme, expliquei como fazíamos, mas perguntei como era em casa.” (coordenadora). “Ele tem déficit de atenção (professor 2). “Ele falta muito” (professor 3).

3º conselho: “Hugo, tem diagnóstico, TDAH.” (coordenadora 1). “Como ele está repetindo a segunda vez [...]A mãe quer investir nele e não quer tirar da escola agora, há o risco de fazer pela terceira vez” (coordenadora). “Ele tem histórico de segunda chamada” (professor) “Está com sete notas baixo de 6” (coordenadora).

3º conselho: “Guilherme... A mãe pediu antecipação: ‘quero tirar para não perder o ano’” (coordenadora 1). “Falta de compromisso é ele” (professor1). “Ele quer sair de sala (professor 2). “Comigo ele quer mostrar serviço” (professor 3). A gente tem que trazer os alunos para a realidade.” (coordenadora 1). “Se tem um palavra é disperso” (professor 4). “Ele toma medicação” (coordenadora 2).

“Tem uma história de vida complicada”: a história pessoal faz parte do julgamento

1º conselho: “Mauricio, viveu o drama de perder a tutora, que era a avó.”(coordenadora). “Isto não é um drama, é uma tragédia” (diretor). “Não é questão qualitativa, de não querer nada, são histórias diferentes, mas merecem ser acolhidas.” (vice diretora). “Se vocês puderem adotar, esses dois são casos diferentes. A turma mesmo o acolheu” (coordenadora) “Comigo ele está com 5,2 “(professor1). “Maurício teve sustentação pela avó, são dois irmãos... O processo interno dele é muito complexo” (coordenadora). “O irmão também está aqui, Maurício é meio robótico, o irmão é brilhante” (professor2).

5º conselho: “Casos de inabilitados: Bianca, Raquel, Luiz. (coordenadora1). Beatriz foi para recuperação; Raquel (coordenadora 2). “Ela vai continuar na escola?”(professora). “Raquel tem uma história de vida complicada, a mãe tem uma doença degenerativa e o pai é ausente.A mãe pontua que ela fez um 6ºano ruim. Ela não conseguiu fazer uma força para fazer um esforço” (coordenadora).

5º conselho: “Eduardo” (coordenadora1).“Passou o ano todo mentindo, dizia que estava com a coordenadora e não estava. Ficou em duas recuperações, tirou 6,0 em Português e ficou com média 5,6” (professora 1). “Todo mundo sabe a situação dele no início do ano... o falecimento do pai [...]ele repetiu o 7º ano, tem 14 anos”(coordenadora 2) . “Eu trazia ele para mim...ele é difícil” (professor 2). “Eu trouxe ele para mim (professor 3). “Ele vai continuar na escola?” (professor 4). “Tem duas questões: o desempenho,se ele tem rendimento para ir para o 9º ano e a postural” (coordenadora 1). “Não acho legal reprovar por postura”.(professor 5). “Ele teve 3.3 em Português quando aconteceu a tragédia da vida

dele, no 2º bimestre” (coordenadora 2). “A qualitativa, ele ficou com B e E no 3º bimestre.” (coordenadora 1). “Ele não mudou porque o pai dele morreu, ele sempre foi assim...” (professora 1). “Vamos votar?” (professor 2). “Aprovado” (coordenadora 1).

“É uma família participativa”: a família também está em julgamento

1º conselho: “Luciano, não quer nada esse menino” (coordenadora) “Malandro... ele não conversa, não me atrapalha” (professor 2). “O pai não exige nada dele, encontrei ele durante a semana, andando de skate na pracinha.,o pai é do pessoal do surf” (professor 2). “Ah, tá explicado” (professor 3).

3º conselho: “Davi. Liderança negativa” (coordenadora). “Sonso” (professor 1). “Ele não tem nada” (professor 2). “A família está ciente... Ele é muito imaturo” (coordenadora). “Quando ele quer, ele sabe ser maduro” (professor 3). “A família está correndo atrás com aula particular” (coordenadora). “Não é caso de aula particular” (professor 1).

5º conselho: “Marcos Silva. Ele vai sair da escola. O pai não quer trabalho, não quer cobrança [...]Paulo Afonso?” (coordenadora). “Participativo. Ele também é filho de artista” (professor 1). “Quem é o pai?” (professor 2). “Baterista do GrupoX.” (professor 1). “É um pai diferente do outro” (coordenadora 2). “É uma outra postura de família. É uma família participativa mais do que ele (coordenadora).

“Ela não vai conseguir acompanhar”: o futuro do presente é anunciado

1º conselho: “Paulo (coordenadora 1). “É sem noção, não tem noção. Tem caderno de caligrafia” (professor 1). “Faz perguntas fora do contexto (professor 2) “ A mãe disse que na outra escola era incentivado a falar.” (coordenadora 1). “A mãe veio pelo *ranking*. A mãe insistiu para ele vir para o colégio” (coordenadora2). “No início não fazia dever de casa nenhum”(professor). “Ele não consegue acompanhar, ele não vai conseguir.” (coordenadora2).

4º conselho: “Ângela. Repetiu o 6º ano, recuperação no 7º em Matemática (coordenadora1). “Ela quis ser popular e entrou pelo cano” (professor 1) “Ela se mete em toda polêmica”(professor 2). “Ela não vai conseguir acompanhar o 8º ano [...] (professor 3). “Ela teve essa melhora porque teve muita aula particular” (coordenadora1). “O aluno se reprovou: ela vai dar conta do 8ºano? Ela vai ter que ser liberada em duas para ser recuperação” (coordenadora1). “Vai ou não dar conta do 8º. ano?” (professor 3) .

4º conselho: “Cesar. “Teve um momento de desequilíbrio... (coordenadora1). “Não conheço, mas acho que não vai dar conta do 8º ano (professor). “Ele é empenhado” (coordenadora1). “Está liberado em Geografia e Francês e vai para recuperação” (coordenadora2).

“Não tem postura”: não é só o conteúdo que é julgado

3º conselho do ano: “Luiz. Mora no bairro tal, não sai, não tem amigos...”(coordenadora1). “Se passar vai se complicar na segunda.” (professor). “Já tivemos caso de dois anos na primeira, dois anos na segunda e dois na terceira [...] já repetiu e não está modificando a postura” (coordenadora1).

5ºconselho: “Maria Flavia.É repetente e continuou com a mesma postura” (coordenadora). “Não vi nenhuma mudança fruto de uma reprovação no ano passado”(professor 1).“A gente não consegue se aproximar para ajudar” (coordenadora). “A reprovação foi boa pra ela” (professor 1).

5ºconselho: “Paulo Estevão, totalmente descompromissado” (coordenadora 1). “É um aluno bom, mas a irresponsabilidade dá vontade de dar nele” (professor 1). “Há anos que estou pedindo pra colocar o retratinho na ficha” (professor 2). “Faz dois conselhos, um de nota outro de postura” (professor 3). “Dizer que ano que vem vai acontecer, não acho quem seja por aí, já vi tudo acontecer temos que pensar nos critérios” (coordenadora2). “O que a gente está avaliando é uma questão disciplinar e não acadêmica. O estatuto dele é em conselho de classe, não é inabilitado, dependendo do que a gente decida tornaremos inabilitado”

(coordenadora 1). “Se fossem só os números não precisa do conselho de classe, estamos no subjetivo” (coordenadora 2).

“Quem libera para recuperação?”: acrença no ensino e na aprendizagem dos alunos

4º conselho: “Leonardo. Ano passado ficou em três, lembrando que foi reprovado ano passado” (coordenadora). “Vamos ver quem libera para recuperação”. (coordenadora). “Inglês ele não fez nada” (professor1). “Eu libero” (professor 2). “De agora em diante é para saber quem faz recuperação” (coordenadora).

4º conselho: “Bianca. Aluna nova. Ela teve o cérebro prejudicado no nascimento, em Desenho tem dificuldades. Está com 5,9 em Francês, 5,3 em Matemática e 5,5 em Desenho. Ela dá conta de fazer três recuperações?” (coordenadora 1). “Fernando tem o caminho, em Francês ela cresceu. “(professor 1). “Vamos ver a avaliação qualitativa” (coordenador 1). “Pode ser liberada em Francês” (professor). “Ela já está feliz com a escola?” (professor 2).

4º conselho: “Arthur. Ele tem um comportamento estranho” (professores). “Ele tem menos ocorrências disciplinares, tudo diminuiu significativamente” (coordenadora). “Mas pode ter atitude em sala que não leva a punição” (professor 1). “Mas ele tem comprometimento cognitivo” (professor 2). “Ele tem fonoaudiólogo” (coordenadora). “Só de olhar a gente percebe” (professor3). “Ele entra no caso de cinco disciplinas. Ele é um caso de aprovação ou não, ele é um caso de reprovação ou não” (coordenadora). “Vamos retomar os critérios”. (professor2). “Vamos liberar em duas para ficar em recuperação?” (coordenadora).

“Vamos salvar?”: a negociação para não reprovar o aluno

4º conselho: “Flavio. A gente vê se deve ser reprovado ou vai pra recuperação, Português, Literatura e História” (coordenadora). “Se liberar tem que ver a Jane.” (professor 1). “O Flavio é um Einstein, ele é um gênio, trouxe um programa [...]” (professor 2). “Ele é muito agitado” (professor 1). “Era um aluno que só passava direto” (professor 2). “Ele tem uma grande dificuldade de se abrir. E o Maurício? Ele vai aprender com a recuperação” (coordenadora). “Maria. Ela está só está três” (coordenadora). “Regina”

(coordenadora). “Comigo ela se largou” (professor 3). “Comigo ela melhorou” (professor 2). “Nanci. Vamos salvar?” (coordenadora)

5º conselho: “José Paulo. Ele está refazendo o nono ano, está com 5,3 em Português e 5,3 em Matemática” (coordenadora); “O mérito é maior em relação ao Henrique. É um menino que tenta, é um menino que quer melhorar, se esforça muito. Ele se esforça, mas não consegue (professora 1). “Aptidão acadêmica ele não tem” (professor 2); “Ele participa da aula, ele pergunta...ele recuperou, mas não conseguiu a média. Ele tem um rendimento cinco, seis. Ele é delicado, ele sabe falar, mas ele tem uma dificuldade muito grande” (professor 1). “A mãe contou que ele se encontrou no colégio, a postura aqui melhorou, ele ficou comprometido, envolvido... O conselho aprova? Ele vai ser chamado”(coordenadora).

5º conselho: “Ana Maria. Não tem como salvar. Concordam com a reprovação?” (coordenadora). “Infelizmente...”(vários professores).

“Ele é repetente”: repetência causa repetência

1º conselho: “Isabela. Está refazendo a série. Três notas menores que seis”. (coordenadora 1). “Está melhor do que no ano passado” (professor). “São as duas repetentes que ficaram juntas, ela veio da escola tal” (coordenadora 2).

3º conselho: “Tem uma situação ruim, está com 5, Isabel já é repetente. Seis notas menos que 5” (coordenadora). “Ela não dá conta” (professor 1). “Falta muito” (professor 2). “Ela entrou no meio do ano passado, veio da Escola Tal” (coordenadora).

3º conselho: “Lilian. Está repetindo a série. É repetente e está com o mesmo quadro do ano passado” (coordenadora). “3,7 em Matemática. Ela participa na aula” (professor 1).

Considerações Finais

No campo da Educação, pesquisas que envolvem o Conselho de Classe têm dialogado com questões do campo da avaliação e da gestão democrática da escola. Talvez

essa escolha explique o tom normativo e prescritivo presente nas considerações apresentadas em grande parte dos estudos, que analisam as práticas das reuniões em termos de conselho ideal x conselho real (DALBEN, 1992, p.189).

Conforme opção teórica adotada nessa pesquisa, de cunho antropológico e etnográfico, privilegiei analisar mais o que *é* feito do que o que *poderia* ou *deveria* ser feito, com o propósito de descrever os princípios do juízo professoral. Procurei “estranhar o familiar”, transformando o “familiar em exótico” (DaMatta, 1989), no sentido de uma atitude científica útil quando se pretende conhecer o que os outros falam e pensam em seus próprios termos. Nesse sentido a observação participante foi inspirada na proposta de Becker (2006, p.115): “Ver é esquecer o nome daquilo que estamos olhando”.

De modo geral, pode-se considerar que a descrição da avaliação e juízo professoral nos conselhos de classe revela uma estrutura de julgamento mais moral e, portanto mais social, do que escolar. Cumpre ressaltar que aqui estou considerando o conceito durkheimiano, segundo o qual a moral consiste em:

[...] um sistema de normas de conduta que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstâncias [...] Cada povo, em um certo momento de sua história, possui uma moral. É com base nela que a opinião pública e os tribunais julgam. É a ela que se almeja. Ela é o bem (QUINTANEIRO et al, 2002, p.93).

O princípio moralizante se expressa em vários tipos de julgamento: na consideração da história e dramas pessoais do aluno como parte da avaliação; na referência à medicalização e à psicologização da aprendizagem bem como na apreciação do tipo de comportamento das famílias e da história pessoal do aluno. Este princípio moral também se expressa no julgamento da “postura” do estudante e na valorização do “empenho” ou do “esforço” que o aluno deve fazer para aprender.

Alguns pesquisadores apontam para uma espécie de “cultura docente” que mistura disciplina (comportamento) com disciplina (conteúdo) tanto na forma de conduzir as aulas quanto nas formas de avaliação dos alunos (RIBEIRO; PAIVA, 1995). Tudo se passa como se a escola desenvolvesse uma “cultura de avaliação” em que as virtudes cognitivas estão subordinadas às virtudes morais.

É interessante considerar que as dissertações e tese sobre conselhos de classe consultados, bastante ricos em descrições de fragmentos das reuniões, apresentam regularidades tanto nos modos de se conduzir a dinâmica das reuniões quanto nos modos de julgar os alunos. Como exemplo, trago trecho de conselho de classe apresentado em Debatin (2002, p.50):

“O A . é muito fraco. Tem uma letra horrorosa” (prof^a.); O A . é do tipo assim: se a gente deixar, ele enrola a gente” (prof.).
“B. é fraquíssimo, fraquíssimo, não se ouve a voz dele pra nada” (prof^a.).
“A C. é deficiente. Não, não é dificuldade. Ela é muito estranha” (prof^a.). “Todas as vezes que me aproximei dela para olhar os cadernos dela, ela não deixou” (prof.).
“Acho que o E. não é melhor que o A ” (prof^a.).
“Enrolona, briga, chora na sala” (prof^a.). “Tá gente, a produção dela, como é?” (Diretora Adjunta).
“Ela é fraca, fraca de conteúdo”(Prof^a.). “Não, a P. é malandra” (Prof^a.).
“Ele é muito bom, esforçado” (Prof^a.).

Outra questão a ser destacada é a centralidade da repetência nas discussões dos conselhos de classe. Cabe notar, entretanto, que nos caso estudado nessa pesquisa, a reprovação é evitada, o que se evidencia em dois tipos de julgamento: “Quem libera para reprovação?” e “Vamos salvar?”. Tudo se passa como se a crença no ensino e o investimento na recuperação dos estudantes, mais evidentes do que nas escolas públicas, provocassem um “efeito pigmalião” (ROSENTHAL;JACOBSON, 1991)que produz menos repetência.

Referências

- BECKER, H. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-216.
- COSTA RIBEIRO, S. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, nº12, p. 7-18, 1991.
- DALBEN, A.I.L.F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. **Conselho de classe e avaliação**. Campinas: Papirus, 2006.

DEBATIN, Marisa. **O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar**: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Da MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological blues”. In: **A Aventura sociológica**(org) Nunes, E de O. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro:Record, 2007.

MATTOS, C.L.G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v.31, n.2, p.215-228, maio / ago. 2005.

ROSENTHAL J.; JACOBSON.L. **Pygmalion in the Classroom**. Nova York: Holt, Rineart&Winston, 1968.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.O.; OLIVEIRA, M.G.M.**Um toque de clássicos**. Marx, Durkheim, Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RIBEIRO, S.C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, nº12, p. 7-18, 1991.

RIBEIRO, S.C.; PAIVA, V. Autoritarismo social e educação. **Educação e Sociedade**, ano XVI,n. 53/especial, p. 634-647, dez, 1995.

SÁ EARP, M de L. Conselhos de classe: avaliação da aprendizagem e juízo professoral. In: VIII Encontro Regional da ANPAE SUDESTE e XII Encontro Estadual da ANPAE-SP, 2012, Campinas. VIII Encontro Regional da ANPAE SUDESTE e XII Encontro Estadual da ANPAE-SP: **Gestão de Sistemas, Redes de Ensino e de Escolas: Desafios para o campo de pesquisa e para os Profissionais da Educação**, 2012.

SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro 2006.

VELHO, G. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008 [1981].

VALLADARES, L.Osdezmandamentos da observaçãoparticipante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.22, no. 63.São Paulo.Fev 2007.