

## **Avaliação escolar nos Conselhos de Classe: categorias do juízo professoral**

## **Evaluation of School Board meetings: teachers' assessment categories**

## **Evaluación escolar en los Consejos de Clase: categorías del juicio profesoral**

## **L'évaluation scolaire aux Conseils de classe : les catégories d'entendement des enseignants**

*Maria de Lourdes Sá Earp\**

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo descrever o juízo professoral de estudantes nos Conselhos de Classe. Quais os modos de julgamento dos professores? Que aluno é bem ou mal julgado e a partir de que critérios? Como opera a reprovação na avaliação e classificação dos alunos? Essas indagações foram respondidas a partir de dados colhidos de forma etnográfica em Conselhos de Classe de uma escola de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. O juízo professoral foi reunido em categorias construídas a partir de frases proferidas pelos agentes nos conselhos. A descrição e análise dos registros revelaram que o juízo professoral segue uma lógica de julgamento mais moral do que escolar. Nesse sentido, o diagnóstico e as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidos para fora da escola, sendo a reprovação o modo escolar legítimo de seleção dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

**Palavras-chave:** observação participante, pesquisa qualitativa em escolas, etnografia, conselho de classe.

**Abstract:** This work aims at describing teachers' assessment of students in School Board meetings. What are teachers' ways of judging? What students are well or poorly judged and under what criteria? What role does failure play on students' evaluation and classification? These questions have been answered based on the

---

\* Doutorado em Antropologia Cultural do Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Antropologia da UFRJ – PPGAS-UFRJ. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Antropologia da UFRJ. Professora adjunta do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. E-mail: [malusaearp@gmail.com](mailto:malusaearp@gmail.com)

data collected ethnographically in school board meetings in an elementary school in Rio de Janeiro. Teachers' assessment has been assembled in categories framed according to sentences uttered by school board agents in meetings. The description and analysis of the records have revealed that teachers' assessment follows a moral judgmental logic rather than an educational one. Thus, the diagnostic and the solution to students' learning difficulties are consigned out of school, and failure is the school genuine way to single out unwanted students from teachers' point of view.

**Keywords:** participant observation; qualitative research in schools; ethnography; School Board meetings.

## Introdução

O conceito e a proposta de efetivação de Conselhos de Classe no âmbito escolar no Brasil surgiram no final da década de 1950, inspirados em um modelo europeu, mais especificamente francês, segundo Rocha (1986).

O Rio de Janeiro foi o estado pioneiro na implantação de Conselhos de Classe. Em 1959, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP) organizou os Conselhos de Classe das classes experimentais, contando com financiamento do Ministério de Educação e Cultura. Posteriormente, a experiência se estendeu a todas as turmas desse colégio, bem como a outras escolas, como o Centro Educacional de Niterói e o Colégio Brasileiro de Almeida, no estado do Rio de Janeiro; o Colégio Santa Cruz, de São Paulo; o Colégio São João d'El-Rei em Minas Gerais.

Os Conselhos de Classe tornaram-se formalmente institucionalizados no Brasil a partir de orientações dos Conselhos de Educação efetivadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692, de 1971, que instituía o ensino de 1.º e 2.º graus (Rocha, 1986) e destacava, no artigo 14, que a verificação do rendimento escolar ficaria a cargo do estabelecimento de ensino, a partir de seu regimento.

Ainda que esse encaminhamento inicial tenha possibilitado que Conselhos de Classe fossem gradativamente previstos e regulamentados pelos Conselhos Estaduais de Educação, pode-se considerar que o processo de abertura política e de democratização instaurado no Brasil, a partir da década de 1980, foi determinante para a configuração de colegiados escolares, dentre eles o Conselho de Classe.

Nesse contexto, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 1996, que representam a expressão das reivindicações dos movimentos da sociedade civil organizada, que passou a requerer mudanças pela via da participação social e política, repercutindo na organização e funcionamento da escola.

Atualmente, toda escola tem Conselhos de Classe, reuniões em que a avaliação e o juízo professoral são realizados pelo coletivo de professores. O conselho de classe é uma instância colegiada da escola responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno (Dalben, 1992). Nesse sentido, no conjunto dos rituais escolares, o Conselho de Classe é um espaço que expressa a dimensão democrática da instituição escolar, pelo seu caráter de colegiado, operando como produtor e reproduzidor de concepções e práticas escolares.

Desde o final da década de 1980, a repetência passou a ser considerada na análise do fenômeno educacional do Brasil quando um grupo de pesquisadores – Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein e outros – descobriu que a evasão escolar praticamente não existia no país. O que havia era um fenômeno que os autores chamaram de *repetência*. Os estudiosos demonstraram que não era a necessidade econômica que retirava o estudante da escola, e sim a própria escola, que adotava “pedagogia da repetência”, expressão cunhada por Ribeiro (1993). Quando os números foram corrigidos e o conceito de repetente revisto, a repetência na 1.ª série passou a ser de 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”. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existia: o que havia (e ainda há) não é consequência do fracasso escolar individual, e sim de uma cultura escolar específica presente no sistema como um todo (Ribeiro, 1993).

Apesar das correções no modelo, a repetência se mantém. Segundo Klein, conforme dados do Censo Educacional, a repetência média no Brasil no Ensino Fundamental é 19,8% e 18,52%, respectivamente para o primeiro e segundo segmentos, e 20,6% para o Ensino Médio em 2003 (Klein, 2006).

O processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes nas escolas se efetiva nos Conselhos de Classe, reuniões em que a avaliação e o juízo professoral são realizados pelo coletivo de professores e se decide se o aluno será ou não

reprovado. Para além da avaliação do desempenho do aluno, nos Conselhos de Classe os docentes expressam e compartilham classificações e valores que orientam o juízo professoral.

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 em que certos modos de agir dos estudantes são mais valorizados pelos professores.

Quais são os modos de avaliação e julgamento dos professores? Como se decide se um aluno será reprovado? O que é valorizado no juízo do professor? Que aluno é bem ou mal julgado e a partir de que critérios? Como a cultura da repetência se expressa nos modos de avaliação dos estudantes nos Conselhos de Classe? Essas foram questões que procurei responder neste artigo.

## **Estratégias Metodológicas**

A pesquisa de campo<sup>1</sup> foi desenvolvida em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e foi realizada observação participante durante dois anos em salas de aula, conselhos de classe, recreios, reuniões de pais, entrada e saída de alunos, bem como em festas escolares.

Como Malinowski (1978) sugeriu, entrei nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand, convivendo com os “nativos”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias, fazendo com que “a carne e o sangue da vida nativa” preenchesse o esqueleto de minhas construções teóricas para fazer a pesquisa segundo o método etnográfico.

Conhecer a instituição escolar é uma tarefa que exige do pesquisador um esforço para “estranhar o familiar” (Velho, 2008), a fim de desnaturalizar a escola e seus rituais. Uma das vias para a construção deste conhecimento é a etnografia, concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal. Para Geertz (1978), a etnografia é o que os antropólogos fazem por meio da chamada descrição densa.

O estudo de caso foi eleito como uma forma privilegiada de observação direta nas escolas. Ainda que esse método não permita tecer generalizações sobre a escola como um todo, ele permite apreender uma situação e descrevê-la em sua complexidade. Foi o “estar ali” que permitiu compreender as conversas e as ações

dos indivíduos e entender o que eles pensam sobre si, uns sobre os outros e acerca do mundo em que vivem. Fiz uso da observação participante como estratégia privilegiada de pesquisa, entendendo essa técnica como uma forma de conhecer. Observando pessoas em ação (Becker, 2007), pude examinar a estrutura do Conselho de Classe.

Observei Conselhos de Classe de duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, de ensino fundamental e de ensino médio, durante dois anos. Na primeira escola, observei conselhos durante um ano letivo. Minha presença era frequente nas reuniões e cada vez mais eu era integrada à dinâmica, recebendo os textos e papéis distribuídos, participando dos lanches ou recebendo explicações da coordenação em voz alta. No entanto, tinha plena consciência de 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 via e ouvia no campo – anotava frases, descrevia cenas e diálogos, bem como escrevia minhas próprias impressões em um caderno de campo. Também criei símbolos para marcar o que via, o que ouvia, o que pensava, o que me chamava a atenção, o que precisava aprofundar, bem como meu diálogo comigo mesma.

A análise do diário de campo foi orientada pela busca de regularidades presentes no juízo professoral para chegar, conforme definiu Bourdieu (1999), à generalidade dos princípios de classificação utilizados pelos professores<sup>ii</sup>. Nesse sentido, o material levantado foi escrito e reescrito etnograficamente no sentido de trazer os fatos observados – vistos e ouvidos – para o plano do discurso (Oliveira, 1988). Procurei transformar em textos os diálogos, discussões, dilemas, preocupações, risos, desabafos, declarações, espantos, surpresas, perguntas e respostas dos agentes até chegar a uma tipologia que expressasse a lógica do julgamento professoral.

Neste trabalho, focalizarei a escola de Ensino Fundamental, na medida em que a pesquisa de campo realizada de forma etnográfica nos Conselhos de Classe de várias séries proporcionou conhecer e descrever os princípios do juízo professoral.

## **Os Conselhos de Classe**

No dia dos conselhos, não há aulas na escola. As reuniões foram presididas pela coordenadora pedagógica e diretora. Os alunos julgados eram aqueles com notas ou conceitos baixos (I ou R). Os professores manifestavam seu juízo acerca dos alunos julgados, citados por turma, um de cada vez, em voz alta. Em alguns momentos, muitos professores falavam ao mesmo tempo e podiam ocorrer discussões. Nesses momentos, os professores expressavam os critérios e os valores que orientam os julgamentos e as avaliações. É interessante notar que existe uma regra segundo a qual o aluno só pode ser reprovado se o for em três matérias. Tal norma levava os professores a negociar entre si as notas para reprovar ou não o estudante avaliado.

Alguns comentários na sala dos professores, onde os docentes aguardavam o início das reuniões, exemplificam o dilema vivido pelos mestres ao avaliar os estudantes:

“O que eu faço com Alan? Ele já é repetente [...] Ele tem problemas de ortografia [...]. Ele não consegue copiar frases sem erros [...]”(Professora 1).

“Se você dá um R para o aluno R e ele acha que está B desestimula; se você dá B ele se acha. Por isso eu prefiro dar R” (Professora 2).

“O primeiro COC e o último são os piores. O último é o pior. O primeiro é pra gente segurar os colegas que querem sair dando O e MB. Aqui também aparecem as diferenças entre as avaliações dos colegas” (Professora 3).

O propósito do Conselho de Classe era decidir que aluno ficaria no bimestre com conceito “I”<sup>iii</sup>, o mais baixo na hierarquia da nota escolar, ótimo (O), muito bom (MB), regular (R) e insuficiente (I). Deve-se registrar que os estudantes com conceitos maiores ou iguais a “R” não eram discutidos nos conselhos. A dinâmica era passar por todas as turmas da escola. A coordenadora falava em voz alta o número da turma e citava os alunos pelo nome; alguns “casos” eram discutidos, e os professores ratificavam o “I” ou mudavam o conceito do aluno para “R”. No final da reunião, muitas professoras se queixavam do cansaço. “Não pode parar, tem que acabar hoje. É lei”, “Algumas não podem à tarde”, diziam as professoras.

## **Categorias e classificações do juízo professoral**

As falas dos agentes foram agrupadas em categorias construídas por frases exemplares (entre aspas) proferidas em voz alta nos conselhos, escolhidas por sintetizarem e representarem um conjunto de apreciações ouvidas mais intensamente do que outras.

### **“Tem que encaminhar”: o problema de aprendizagem é *tratado* fora da escola**

Encaminhar para tratamento alunos com notas baixas foi recorrente nos conselhos. O aluno que estava fazendo o “tratamento” para o qual foi “encaminhado” pela escola é bem julgado pelos professores. Vou descrever alguns trechos para exemplificar:

No segundo conselho de classe do ano letivo, o aluno Lúcio, da turma 403, foi citado pela coordenadora. Uma professora disse sobre o aluno: “Ele não consegue escrever, tadinho, mas participa; é tão bonzinho”. A coordenadora propôs chamar os pais do aluno na escola, dizendo: “Os pais têm que vir à escola para assinar um encaminhamento e levá-lo a uma psicóloga, a uma fono [...]”. No mesmo conselho, a coordenadora pedagógica fez comentários sobre alguns alunos da turma:

“Tem alunos que estão com problemas desde pequenos, como o Igor Bruno... Tem caso em que a escola fez encaminhamento para tratamento e a mãe não deu continuidade no tratamento. Esse ano fizemos 40 encaminhamentos. As mães não ligam... Vamos bolar uma declaração”.

A coordenadora trouxe para discussão o caso de uma aluna da turma 403. “A Paula [...] Não sei nem para onde encaminhar”. Uma professora comentou que a aluna citada tinha “rendimento baixo. Já é repetente. Ela não tem atitude, a expressão oral é ruim. Os outros estão fraquinhos, mas já estão sendo tratados”.



No último conselho do ano letivo, em dezembro, a coordenadora citou o caso de Dina, da turma 504, que estava com nota insuficiente em determinada matéria. A professora disse para as colegas sua opinião sobre a aluna: “Dina é esforçadíssima, é amorosa; a cópia que ela faz é errada. Tem que encaminhar [...]”.

### **“Vocês sabem a história dele?”: o drama pessoal do aluno influencia a nota**

As histórias pessoais dos alunos eram contadas durante as reuniões, tanto para justificar o baixo desempenho quanto para relativizar o comportamento do aluno. Passo a descrever o que afirmo.

No conselho de classe de julho, a coordenadora comentou com as professoras fatos sobre um aluno da turma 403, dizendo: “Daniel tem uma história terrível. Foi maltratado, só apanhava. Imagina ele em relação à aprendizagem, ninguém quer ele”.

No mesmo conselho, a coordenadora fez comentários sobre a vida pessoal de um aluno da turma 303: “o Edson. A mãe e avó bebem o dia todo”. Uma professora disse sobre o mesmo aluno: “ele está vindo sujo; ele está abandonado”. Outra professora comentou que “Edson tem um raciocínio ótimo”. Uma terceira professora exclamou “nossa, é tão complicado avaliar!” A primeira professora deu mais detalhes da vida do aluno: “a mãe não acorda ele. Mas está além das possibilidades dele administrar a vida dele”. A coordenadora concluiu dizendo “o Edson não tem pra onde correr”.

No último conselho, em dezembro, a coordenadora citou uma aluna da turma 801. “Renata. Ela é de 1989. Vai fazer 15 anos. Vamos botar para estudar à noite”. Uma professora fez uma apreciação sobre a aluna em questão: “ela fala bem, é educada”. A coordenadora informou às colegas que “ela chegou com o olho roxo. O irmão bateu nela. Ela mora com o pai”. Uma professora falou para a coordenadora em voz alta: “Tira o I dela na minha matéria”.



### **“Quem pode ajudar com um I?”: o uso da nota baixa pelos professores**

O fato de existir uma espécie de regra de só reprovar o aluno que for reprovado em três ou mais matérias levava a uma negociação entre os docentes. Vou exemplificar com trechos das reuniões.

No primeiro conselho de classe, julgando os alunos da turma 602, uma professora parecia indecisa sobre a nota ao comentar com as colegas em voz alta: “fiquei na dúvida se dou I ou R pro Fábio”, e uma colega aconselhou: “Tem que dar I pra assustar”. Outra professora informou às demais: “estou dando muito I e R pela bagunça”.

Em dezembro, a turma 502 estava sendo julgada; o nome de uma aluna que seria reprovada porque estava com insuficiente em algumas matérias foi citado: “Cláudia”. Falando sobre a aluna, a diretora propôs às demais: “É bom reforçar”, recebendo de uma professora a resposta: “Posso ajudar com um I”. No mesmo conselho, a coordenadora disse, em voz alta, o nome de outra aluna com “insuficiente” em duas matérias: “Lúcia Meira. Está em matemática e geografia”. Uma das professoras dessas disciplinas disse às colegas sobre esta aluna: “Eu queria pegar”. Outra professora concordou dizendo: “Vamos pegar; ela está muito fraca, eu posso”. A diretora perguntou às demais professoras presentes: “Quem mais ajuda?”.

A coordenadora pedagógica, no último conselho de classe, citou uma aluna da turma 602 com insuficiente em três matérias dizendo: “Neusa ficou em português, matemática, ciências”. Dirigindo-se às outras professoras da turma, a diretora perguntou: “Não tem mais ninguém com ‘I’ para reprovar a Neusa?”.

### **“Quem é?”: a evocação do retrato como suporte da nota**

Algumas vezes os professores não associavam o nome ao aluno. Um arquivo contendo dados dos alunos como nome, filiação, endereço, religião, origem escolar, escolaridade dos pais e retrato era consultado pelos professores durante as reuniões. Trago alguns trechos como exemplos.

No primeiro conselho, a coordenadora informou que duas alunas estavam com nota baixa: “Joana, em geografia e Ana”. Uma professora perguntou às colegas “Quem é Ana?”. Outra professora explicou: “Ela senta perto da Flávia”. A primeira professora solicitou o arquivo de fichas dos alunos para ver o retrato da aluna dizendo: “Deixa eu ver quem é”.

Em abril, no primeiro conselho da turma 701, a coordenadora citou o aluno Rodrigo. Uma professora comentou: “Não sei quem é. Me mostra a foto”. Outra professora criticou a turma dizendo: “a conversa está atrapalhando, era uma boa turma; essa 701 era a turma 501”.

No segundo conselho de classe, em julho, os professores da turma 203 faziam comentários sobre uma aluna com conceito insuficiente: “Amanda. A mãe não apareceu na reunião. Tem problema na escrita e na matemática”. Algumas professoras não sabiam quem era a aluna. Olhando o arquivo, viram que, na ficha do aluno, não tinha a foto da menina; as professoras ficaram sem saber quem era a aluna julgada.

### **“É a mãe que devia ser reprovada”: não é apenas o aluno que está em julgamento**

Segundo o julgamento professoral, alguns modos de agir das mães são mais valorizados do que outros, e o aluno é mais bem julgado. Vou exemplificar com trechos dos conselhos.

No primeiro conselho do ano de 2004, a coordenadora citou um aluno da turma 603, dizendo: “Denilson. Tem problema de surdez. Se vocês derem nota baixa, a mãe vem à escola”. Uma professora falou: “então vamos dar I para ela vir”.

No conselho do segundo bimestre, o aluno Lauro foi julgado por estar com conceito insuficiente. A diretora informou que “ele estava tentando a escola há anos”. A professora da 4.<sup>a</sup> série disse sobre o aluno: “Não vou reprovar ele de novo, não. Não vou penalizar o menino por causa da mãe”.

No mesmo conselho, o aluno Ronaldo, da turma 403, foi citado no conselho. A coordenadora comentou com as colegas que “a mãe foi chamada porque Ronaldo troca letras”. A professora do menino lembrou: “no ano passado, ela nunca veio. A mãe disse ‘ele tem a letra tão linda!’”. A diretora disse: “vamos botar a mãe [...]” .

No último conselho de classe do ano, o aluno Wilson, da turma 504, era avaliado. A diretora fez comentários sobre a mãe do aluno: “A mãe pediu pra ficar com a irmã. Ele é que traz a irmã para escola”. A coordenadora completou dizendo “Ele que leva o pai ao médico. Todo fim de ano ele entra em depressão. Tem que encaminhar. Vamos falar pra ela em 2005: seu filho não tem mais vaga na escola”. A diretora falou em voz alta para as professoras que “é a mãe que devia ser reprovada”.

### **“Ele não sabe nada”: os alunos que não sabem são reprovados**

Os alunos que não aprendem são mal classificados. Alguns trechos podem exemplificar o que afirmo.

No segundo conselho de classe, em julho, a coordenadora anunciou que havia cinco alunos da terceira série, turma 301, com insuficiente, citando-os pelo nome: “Cinco Is: Gerson...”. A professora da turma justificou a nota que atribuíra dizendo: “ele é péssimo”. Outro aluno foi citado pela coordenadora: “Felipe Moraes”. A mesma professora disse sobre o outro aluno reprovado: “Ele não sabe nada”. A coordenadora falou o nome de outro aluno com insuficiente: “Hugo”, e a professora justificou a nota atribuída ao aluno: “ele não escreve direito, não sabe copiar”. Finalmente a aluna Lara foi citada pela coordenadora, e a professora justificou seu veredicto dizendo: “ela não sabe nada, não trouxe lápis; tem voz de bebê, com nove anos”.

No mesmo conselho, a coordenadora avaliou Julia, da 4.<sup>a</sup> série: “veio da Bahia, escreve só os fonemas simples. A escrita é muito ruim, escreve palavras juntas. Vai ser reprovada”.

Em dezembro, o aluno Igor, da turma 703, estava sendo reprovado. A coordenadora citou o aluno dizendo “Igor ficou em matemática, ciências e inglês”. Uma das professoras explicou seu veredicto para as outras: “Esse aí falta expressão, não consegue escrever”. Outra professora concordou afirmando: “Não sei como um aluno como ele chegou na 7.<sup>a</sup> série [...]. Ele tem algum problema”.

### **“Ele não quer nada”; “É desinteressada”; “É esforçado”: modos de agir que decidem a reprovação**

No juízo do professor, o aluno que “quer aprender” ou que “tem interesse” é mais bem julgado. A aprendizagem “com esforço” é mais valorizada.

Em dezembro de 2004, no último conselho de classe, uma professora justificou seu veredicto em relação à aluna Júlia, da turma 504, declarando: “Falta a base. Ela não tem interesse. Como posso aprovar uma aluna que o ano inteiro se desinteressou?”

Vários alunos da turma 504 foram reprovados no último conselho. A coordenadora prosseguiu dizendo em voz alta o nome de tais alunos: “[...] Patrícia, Rita, Sueli”. Duas professoras fizeram apreciações sobre uma das alunas citadas: “Sueli é muito fraca”, “Sueli é desinteressada”.

No último conselho do ano, em dezembro, os alunos da turma 701 estavam sendo avaliados. A coordenadora anunciou os alunos reprovados: “Três alunos. O Cláudio [...]”. Uma professora explicou sua decisão dizendo em voz alta: “Cláudio não quer nada, e a família não dá valor pra escola”.

No mesmo conselho, uma professora pareceu discordar da reprovação de uma aluna da turma 602, dizendo: “Não posso reprovar a Joana, não seria justo, ela fez um esforço enorme”.

### **“Ele é faltoso”: esse não tem perdão**

Um aluno que tem uma “boa frequência” é mais bem julgado do que o que falta. Passo a dar exemplos de trechos que demonstram o que afirmo.

No conselho de abril, foi dito pela coordenadora o caso de uma aluna da turma 603: “Renata: é repetente. Está com I em ciências, matemática, português e educação física”. Uma professora deu sua apreciação: “Falta muito, mas é boa”. Outra professora pareceu avaliar em função das faltas da aluna ao sugerir: “Se ela não veio, dá I”. Uma professora comentou sobre a aluna: “Acho estranho assistir só uma aula e ganhar I”.

Em dezembro, um estudante da turma 703 foi anunciado como candidato a ser reprovado pela coordenadora. Uma professora decidiu dizendo: “fica. Não tem jeito não: faltoso, desinteressado”. Outra aluna da mesma turma foi citada como reprovável pela coordenadora: “Sônia”. “Em português dá pra passar [...]”, disse a professora da matéria. A coordenadora propôs às professoras: “Vamos botar ela em dependência. Ela veio da escola tal, cheia de esperança. A mãe falou que ela tem medo da gente. Ela é esforçada, tem uma frequência boa”. A diretora decidindo disse: “A pedidos, vamos deixar só em matemática? A família dela é boa.”

No mesmo conselho, quando os alunos da turma 802 com insuficiente no bimestre foram citados pela coordenadora: “Denise, em português e inglês; Edson, em matemática; Flávia, em inglês”. Uma professora lembrou em voz alta: “Ela foi para a 802 porque faltava muito”.

### **“Ele é nosso?”: vir de outra escola justifica a nota baixa**

Nos conselhos de classe, vir de outra escola, pública ou particular, opera como fator explicativo do baixo desempenho. Vou exemplificar o que afirmo com exemplos.

No segundo conselho de classe, a turma 403 era avaliada. A coordenadora citou um aluno pelo nome, e uma professora disse: “Valter não concatena”. A diretora deu informações sobre o aluno: “Ele é novo na série, pode ser reprovado. A mãe está com marido novo; eu acho que ele vai dar um jeito nisso. Ele veio do CIEP, vocês sabem, tem toda uma bagagem [...]”. A professora da 4.<sup>a</sup> série comentou que “ele é bom, mas não se expressa, não fala, mas escreve bem, tem conteúdo [...] Não quero reprová-lo”. Uma professora presente disse em voz alta: “Gente, estamos ainda no meio do ano!”.

No mesmo conselho, um estudante oriundo de outra escola pública era avaliado: “José Paulo”. Uma professora descreveu o aluno: “Não faz os deveres, o caderno dele é pulado. É muito desatento, escreve tudo misturado”. Outra professora perguntou para as demais: “Ele é nosso?” A diretora respondeu contando: “não é cria da gente; ele vem da escola tal” (dizendo o nome de uma escola pública das redondezas).

No conselho de classe do segundo bimestre, um aluno da turma 402 foi julgado por uma professora: “O Flávio tem que levar um I. Veio da particular; está meio desajustado”.

### **“Ele tem índole boa”: alguns alunos são bem julgados**

Alguns alunos eram elogiados no conselho de classe com adjetivos que indicavam virtudes chamadas por Bourdieu (1999, p. 198) “de resignação”, as quais “permitem aceitar uma posição inferior sem sucumbir ao ressentimento que é a contrapartida normal do superinvestimento frustrado, recusa das honras, retidão moral, modéstia, discrição”. Exemplificarei com trechos dos conselhos.

No primeiro conselho de classe do ano, uma aluna da turma 501 era avaliada. A professora de história fez sua apreciação sobre a aluna: “A Maria Silva: ela está praticamente analfabeta. É uma menina muito boazinha” A coordenadora informou as disciplinas em que a aluna estava com nota baixa: “Está com I em geografia e I em história”. A professora dessa disciplina se mostrou indecisa: “Estou em dúvida entre o I e o R”. A coordenadora pedagógica aconselhou a professora de história: “Se é para segurar, segura na quinta, porque depois não dá. Os pais aceitam melhor ficar na quinta do que na 6.<sup>a</sup> ou na 7.<sup>a</sup>”. A professora de história argumentou: “Ela não era nossa no ano passado... Ela é tristonha, pede para ligar para a mãe [...] Será que se a gente der I não vai ser pior?” A coordenadora deu o parecer final sobre a aluna dizendo: “Deixa I em inglês e geografia e vamos manter o R em história”.

No conselho de julho da turma 303, o aluno Renato foi citado pela coordenadora em virtude de conceito insuficiente. A professora justificou sua nota dizendo: “Renato mal aparece. Não faz dever de casa mais [...]”. A coordenadora disse, em voz alta, como via o aluno: “Tem uma índole boa. O pai é porteiro da irmã da diretora”. A diretora interveio em prol do aluno: “Dá R. Já foi tão judiado. Dá um errezinho pra ele não sofrer tanto...”

Em dezembro, no último conselho do ano, a aluna Joana, da turma 503, estava sendo reprovada. Discordando das colegas, um professor se recusava a dar nota I para a aluna, dizendo: “Ela escreve mal, mas tem várias coisas boas e eu não vou reprovar por isso”.

### **“Fizemos uma limpa”: para a escola funcionar, excluem-se alguns alunos**

Muitos estudantes com desempenhos considerados muito ruins e/ou que sofreram várias reprovações são mandados para outras escolas. Os trechos abaixo ilustram o que afirmo.

No primeiro conselho do ano, em que se discutiram os poucos casos de alunos com conceito insuficiente da turma 801, uma professora lembrou às colegas: “da turma 703 do ano passado fizemos uma limpa e um monte de gente saiu da escola”.

No segundo conselho do ano, a diretora e as professoras discutiam o caso do aluno Igor, da turma 603: “Como será? Vai reprovar de novo? A gente tem que

conseguir bolar uma forma de tirar ele da escola; vamos falar com a mãe para tirá-lo daqui”.

No conselho de classe de dezembro, a coordenadora informou às professoras que um aluno da turma 702, com nota baixa em várias matérias, sairá da escola: “Leandro está com I em português, matemática, ciências, geografia, história e inglês: foi encaminhado ao Centro de Ensino Supletivo (CES)”.

### **“Ele não tem conteúdo, mas [...]”: as outras virtudes escolares**

Nos conselhos observados, *ter conteúdo* é bom quando combinado com critérios considerados virtudes escolares. Caso contrário, *ter conteúdo* perde para outras atitudes ou atributos. Seguem algumas descrições para exemplificar.

Na turma 701, no primeiro conselho do ano, a coordenadora citou o aluno Ismael para ser avaliado. Uma das professoras disse sobre o aluno. “Conteúdo ele tem, mas a participação é zero. Vou dar I nele, quem sabe ele vai acordar. Já expulsei ele de sala. Ele não faz nada”. Uma professora argumentou com a primeira: “Você não deveria dar R, se com todos esses problemas ele tirou sete?”. Uma terceira professora falou “posso baixar a nota dele [...]”.

Citando os alunos da turma 602 no mesmo conselho, em abril, a coordenadora perguntou pela aluna Camila. Uma professora informou que “Camila está muito folgada. Se eu pegar só pelo conteúdo dou R. É aquela que conversa muito. Vou dar I pelo comportamento”. Outra professora disse sobre a aluna que “eu daria B, mas estou com medo [...]”. A primeira professora explicou que “eu até mudei ela de lugar pra ver se ela melhora”.

No conselho de dezembro, a aluna Maria Eugênia, da turma 602, foi uma das reprovadas. A coordenadora disse, em voz alta, as matérias em que a aluna ficou com conceito insuficiente: “português, geografia, ciências, matemática e história”. Uma das professoras explicou a nota da aluna: “É daquelas que no conteúdo faz, mas em sala de aula é péssima”.

### **O que está em julgamento nos Conselhos de Classe?**



A descrição e análise das formas de classificação produzidas nos Conselhos de Classe revelaram alguns princípios de classificação do juízo professoral. Segundo Bourdieu (1999), o sistema de classificação escolar funcionaria como uma máquina: recebendo produtos socialmente classificados, restitui-os escolarmente classificados. Essa lógica se objetiviza sob a forma de um sistema de adjetivos, preenchendo uma função dupla e contraditória: realiza uma operação de classificação social, mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar.

O caso estudado revela uma estrutura de julgamento moral e, portanto, social, mais do que escolar. Cumpre ressaltar que aqui estou considerando o conceito durkheimiano, segundo o qual moral é definido como:

(...) 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).

Como o juízo é moral, as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora da escola, como encaminhar para tratamento ou tirar o aluno da escola. Em nenhum momento, os problemas de aprendizagem foram relacionados ao ensino ou ao professor. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino não são colocados em questão. Para a escola funcionar, eliminam-se os “casos difíceis”. A reprovação é o modo escolar legítimo de eliminação dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Outro ponto a ser destacado é a “medicalização” da não aprendizagem, que, do ponto de vista do professor, deve ser “tratada”. Os problemas de aprendizagem são medicalizados e psicologizados, e o aluno é “encaminhado” para tratamento. Deve-se lembrar que a “medicalização” dos problemas de aprendizagem se configura em um padrão de explicação para a não aprendizagem dos alunos nas escolas públicas brasileiras (PATTO, 1987). Nas reuniões observadas, os professores falavam com conhecimento de causa de diagnósticos médicos, psicológicos ou psiquiátricos. Mattos (2005, p.218) também chamou atenção para essa questão:

Nesses conselhos, as educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar dos alunos e alunas sem possuírem nem os elementos nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico são práticas comuns nas escolas observadas [...]. A utilização de critérios extraescolares na avaliação do aluno ou da aluna é uma evidência nos Conselhos de Classe. Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivas na determinação do futuro dos alunos e alunas.

Em seu estudo sobre o juízo professoral, Bourdieu (1999) verificou que o mesmo adjetivo pode entrar em combinações diferentes e receber, a partir daí, sentidos muito diversos. No caso estudado, o aluno é valorizado quando o desempenho aparece combinado com virtudes escolares como “*participativo*”, “*interessado*” ou “*esforçado*”. Nesses casos, “*ter conteúdo*” se torna a “síntese perfeita das virtudes escolares” (Bourdieu, 1999, p.191).

Outra questão a ser mencionada é que os dramas pessoais explicam a aprendizagem e compõem a nota do aluno. O juízo docente, positivo ou negativo, está relacionado à situação familiar e social do aluno e interfere no julgamento.

Cabe destacar também a centralidade da repetência na organização do trabalho docente. No caso estudado, alunos com bom rendimento eram separados de alunos com trajetórias escolares mais acidentadas. As turmas com final 03 e 04 tinham mais alunos reprovados. De fato, segundo Costa Ribeiro (1991), a repetência causa repetência. Nesse sentido, a reprovação de um número alto de alunos nas turmas mais fracas estaria de acordo com o chamado “efeito Pigmalião” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968). Esses autores descreveram que a expectativa dos professores afeta o desempenho dos alunos. A observação mostrou que algumas reprovações são decididas nos primeiros conselhos de classe do ano letivo. Em vez de investir nos estudantes, os professores desistem dos alunos com “insuficiente”.

No entanto, cumpre registrar que os professores julgam o que julgam porque acreditam que estão realizando um julgamento escolar.

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxonomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente), porque acreditam

fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. (Bourdieu, 1999, p.198).

Na verdade, o sistema de classificação escolar funciona sob uma lógica chamada por Bourdieu (1999, p.199) “de denegação”, ou seja, “ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz”. Segundo o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas.

No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social. A observação etnográfica evidenciou que a profecia acaba se cumprindo e aqueles alunos mal julgados são os futuros reprovados. Alguns pesquisadores apontam para uma espécie de “cultura docente” que mistura disciplina (comportamento) com disciplina (conteúdo), tanto na forma de conduzir as aulas quanto na avaliação dos alunos (Ribeiro; Paiva, 1995). Tudo indica que a escola brasileira desenvolveu uma “cultura de avaliação” em que as virtudes cognitivas estão subordinadas às virtudes morais.

Cabe notar que o julgamento moral não é exclusivo dos conselhos de classe e está presente em várias instâncias de interação social, na medida em que a moral é um componente indissociável da vida social. O que pretendi neste artigo foi descrever como este princípio perpassa as discussões e decisões que orientam e definem o juízo professoral nos Conselhos de Classe para que se compreenda um pouco mais o sistema de ensino brasileiro, bem como nossa própria sociedade.

## **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.
- DALBEN, A.I.L.F. *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papyrus, 1992.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1955.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KLEIN, R. & RIBEIRO S. C. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 52 (197/198), p. 5-45, jan./dez.1991.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. São Paulo: Editora Abril, 1976.

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1988. p.17-35.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Editor, 1993.

RIBEIRO, S. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, 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.

ROCHA, A. Conselho de Classe: burocratização ou participação? 3. Ed, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

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

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.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 22, n. 63. São Paulo. Fev 2007.

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

### Notas

<sup>i</sup> Este trabalho é parte da tese de doutorado da autora.

<sup>ii</sup> Cabe registrar que fui inspirada pela análise feita por Bourdieu (1999) 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. 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.

<sup>iii</sup> No momento da pesquisa, as escolas de ensino fundamental avaliavam os alunos com conceitos.

---

**Resúmen:** Este trabajo describe el juicio profesoral de estudiantes en los Consejos de Clase. ¿Cuáles son los modos de lo juicio de los profesores? ¿Qué alumno es bien o mal juzgado y a partir de qué criterios? ¿Cómo opera la reprobación en la evaluación y clasificación de los alumnos? Esas indagaciones fueron respondidas a partir de datos recogidos de forma etnográfica en Consejos de Clase de una escuela pública de la ciudad de Rio de Janeiro. El juicio profesoral fue reunido en categorías construidas a partir de frases proferidas por los agentes en los consejos. La descripción y análisis de los registros revelan que el juicio profesoral sigue una lógica de juzgamiento más moral que escolar. En este sentido, las soluciones para las dificultades de aprendizaje son remitidas para afuera de la escuela siendo la reprobación el modo escolar legítimo de selección de los alumnos indeseados desde el punto de vista docente.

**Palabras clave:** observación participante; investigación cualitativa en escuelas; etnografía; consejo de clase.

**Résumé:** Le but de cette étude est de décrire le jugement que les enseignants font de la performance de leurs élèves aux Conseils de classe. Quelles sont les modalités de jugement des enseignants ? Selon quels critères les élèves obtiennent-ils leur notation ? Comment l'évaluation et la notation des élèves sont-elles influencées par le redoublement ? Ces questions ont été répondues à partir des données obtenues à travers l'observation ethnographique de conseils de classe, dans une école d'enseignement élémentaire à Rio de Janeiro. L'entendement professoral a été classifié en catégories construites sur des affirmations qui ont été préférées lors des réunions des Conseils de classe. La description et l'analyse des enregistrements ont révélé que les jugements des enseignants suivent une logique plutôt morale que scolaire. Cela revient à dire que le diagnostic et les difficultés d'apprentissage des élèves sont remis à un espace extérieur à l'école, et le redoublement apparaît, aux yeux des enseignants, comme une façon légitime d'écarter les élèves indésirables.

**Mots clés:** observation participante, recherche qualitative dans les écoles, ethnographie, conseil de classe.

Recebido em: 23/02/2015

Aceito em: 26/03/2015