

A gestão do conselho de classe e a produção do fracasso escolar

Heron Laiber Bonadiman – mestrando em educação na Universidade Federal de São João Del Rei e professor do UNILAVRAS.

Priscila Malaquias Alves Lopes – graduada em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

Diego de Souza Carrara – graduando em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

André Resende Morais – graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

Raphael Lawrence Rocha - graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

Raphael Laiber Bonadiman – graduando em Ciências Biológicas pelo CEDERJ

Caio Rodrigues do Vale – graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João Del Rei

Contato: heronbonadiman@gmail.com

1. Introdução

O que os professores falam e fazem acerca da aprendizagem de seus alunos nas reuniões de Conselho de Classe revelam situações, por vezes, ambíguas ao olhar externo. Este órgão, por sua vez, é um dos ambientes mais ricos de concepções, representações e práticas que configuram um retrato da vida escolar, com toda sua riqueza e complexidade.

Mais que identificar problemas no cotidiano, os processos envolvidos nos momentos que um professor avalia um aluno no Conselho de Classe e o modo como ele o faz ultrapassam os momentos das avaliações formais, caracterizadas por exames e testes de conhecimento.

Desse modo, o objetivo deste artigo é compreender como a gestão do conselho de classe propicia a prática de repetência na escola. Tal compreensão será realizada através de pressupostos da pesquisa etnográfica e da análise do conteúdo das atas dos Conselhos de Classe e dos diários escritos pela equipe pedagógica da escola.

2. O Conselho de Classe

Na escola brasileira, o Conselho de Classe é considerado como um espaço no qual se oportuniza a reunião de professores para a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. De acordo com Gama (1993), é uma instituição que se legitima no contexto escolar a partir da lei nº 5.692/71, tendo como objetivos orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno, analisar as causas do baixo e alto rendimento das turmas, criar condições de assistir os alunos com baixo rendimento e aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor.

Porém, de acordo com os estudos de Gama (1993), Lüdke e Mediano (1994) e Hoffmann (2006), as ações dos Conselhos de Classe têm sido frequentemente reduzidas, na prática, a apresentação de resultados, a discussão sobre o perfil de um aluno ideal e a reclamações sobre atitudes dos alunos, em detrimento dos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Para Hoffmann (2006), os Conselhos tendem seriamente a explicar e a justificar resultados obtidos do que a elaborar estratégias de superação.

Os estudos contemporâneos em relação à avaliação da aprendizagem apontam a necessidade de se construir coletivamente um modelo interativo e intersubjetivo dos processos avaliativos, que esteja desligado das práticas avaliativas classificatórias, competitivas, individualistas e fundamentadas na arbitrariedade (HOFFMANN, 2006).

Em relação aos processos avaliativos da aprendizagem, Gama (1993) destaca três etapas no processo: 1) a coleta de informações sobre o aluno, ocorrida no cotidiano das aulas, dentro das possibilidades e estilo de trabalho do professor e que servem de base para a tomada de decisões; 2) a expressão de um juízo valorativo por parte do professor, que representa o reconhecimento, apoiado nas distintas impressões sobre os alunos, de uma conduta como aprovável ou reprovável, com vista a dirigir ou disciplinar tal conduta, e; 3) a tomada de decisão do professor, que se apresenta na atribuição de uma nota numérica ou um conceito ao aluno, determinando-lhe uma situação que será de aprovação, recuperação ou reprovação.

Tais constatações dos autores supracitados nos remetem às reflexões realizadas por Mattos (2005), que situam o Conselho de Classe como uma instituição dentro da escola que produz o fracasso escolar. À medida que os processos de avaliação não são reflexivos e possuem sua base em juízos morais dos professores, carecendo de critérios objetivos, os alunos ficam à mercê de tais julgamentos. Este movimento pode levar à reprovação e ao abandono do sistema escolar.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da região das vertentes, em Minas Gerais. A instituição possui 53 anos de funcionamento, contando atualmente com 65 professores, 20 auxiliares de serviços gerais, oito técnico-administrativos, cinco cargos de chefia, a diretora geral e a diretora financeira. A escola possui 850 alunos matriculados do maternal ao Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, que funciona no período noturno.

O calendário letivo anual é dividido em três trimestres, sendo que ao final de cada trimestre é realizado um Conselho de Classe. Para efeitos de análise, foi selecionada a reunião ocorrida em junho de 2009, sobre as terceiras séries do ensino médio, ao final do primeiro trimestre. A terceira série A é composta por 37 alunos e a terceira série B, por 27 alunos. Tal recorte no universo da pesquisa justifica-se pela possibilidade de realização de uma análise minuciosa das representações do processo ensino-aprendizagem dos professores, uma vez que esses alunos encontram-se no final do processo de escolarização.

Em termos metodológicos, várias alternativas se configurariam condizentes com a pesquisa que aqui se apresenta. No entanto, os pressupostos etnográficos se apresentam como os mais ricos, principalmente por conseguirem tecer as lógicas de funcionamento do Conselho de Classe e sua relação com as representações sobre o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, além do registro das representações dos pesquisadores sobre o processo de avaliação dos professores, recorreremos à Ata do Conselho de Classe, na qual está redigido o documento final da reunião e as respectivas intervenções propostas.

Em termos de análise, tratando-se de pesquisa com pressupostos etnográficos, Brandão (1982; 2002) defende que todo estudo que implique a investigação da cultura deve partir dos seguintes orientações: 1) recuperar a capacidade de compreender a cultura a partir de seu contexto de realização e por meio da decifração de sua própria lógica; 2) analisar de maneira integrada a sociedade e a cultura, considerando ambos sistemas de relações sociais e simbólicas e que devem ser explicados a partir do lugar que ocupam e no conjunto que desempenham na estrutura de realização da vida social. Para o autor, “não é

recomendável envolver-se com o outro para conhecê-lo, mas este envolvimento é a própria condição do conhecimento” (p. 172).

Tratando-se de pesquisas realizadas na escola com o intuito de captar elementos para descrever e analisar representações docentes, utilizamos o termo ‘vida cotidiana’, cunhado por Ezpeleta e Rockwell (1989). O conceito recupera a heterogeneidade da realidade escolar e pode ser definido como algo que:

Delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais (...) Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (p. 22-23).

Em termos específicos, a análise do funcionamento do Conselho de Classe explicita lógicas próprias de funcionamento da instituição escolar e concepções de ensino-aprendizagem que possuem uma relação tênue com a cultura circundante. Como veremos nos resultados a seguir.

4. Resultados

4.1 Conselho de Classe: um nicho de representações

A apresentação dos resultados será feita em duas categorias: a primeira é referente às representações docentes sobre cada aluno e a segunda, no modo como os docentes se articulam para prever a reprovação dos alunos. Ambas relacionam-se com uma lógica mais ampla de representação do processo ensino-aprendizagem presente nas diversas práticas realizadas no cotidiano escolar.

A primeira sistematização de resultados refere-se às representações dos professores sobre os processos individuais de aprendizagem. No momento do Conselho de Classe, cada docente é convidado a emitir um parecer sobre o aluno durante o trimestre letivo. Abaixo, temos a representação retirada da ata do conselho de classe, lida e corrigida pelos docentes e pela equipe pedagógica.

Quadro 1: representações docentes sobre os alunos das terceiras séries A e B

Representações individuais da turma A	Representações individuais da turma B
A : caso sério. Desmotivado com os estudos. Al: preocupa. An : fraco em História. B: esforçou-se e recuperou muito bem em Matemática. Mas ainda apresenta-se desmotivada. C: muita conversa em sala, desmotivado e tem prejudicado a aula. Ca: caso grave. Influencia negativamente toda a turma. Todos os alunos em seu entorno conversam.	An: problema crônico. Não apresenta os pré-requisitos básicos. B: recuperou parcialmente. C: malandragem. D: mesmo caso da An. Problemas de escrita e interpretação. Chamar a família e sugerir mudar de escola. M: conversa demasiadamente e prejudica a turma. Fe: deixa tudo para última hora. I: caso grave. O mesmo caso da D.

<p>F: problema de disciplina. O baixo rendimento pode ser explicado pelo desinteresse em responder adequadamente às exigências. Deixa tudo para a última hora.</p> <p>G: problema cognitivo. Esforça-se, mas não consegue render. Cola durante as provas. Sugere-se encaminhá-la para reforço.</p> <p>Gu: fraco em Exatas.</p> <p>H: conversa demasiadamente em sala de aula.</p> <p>Hu: mesmo caso do F.</p> <p>J: caso grave. Muito desmotivado e não se prepara para as provas. Não recuperou em nenhuma matéria.</p> <p>L: recuperou.</p> <p>Li: seu rendimento caiu.</p> <p>Lu: dificuldade em estudar e se preparar para provas.</p> <p>M: dificuldade em articular argumentos nas provas. Esforça-se, mas não consegue resultado positivo.</p> <p>P: caso grave. Sua escrita preocupa.</p> <p>R: dificuldade em Exatas.</p> <p>T: conversa demais na aula. Prejudica a turma.</p> <p>Ta: fraca em muitas matérias.</p> <p>Th: desmotivado. Ficou em recuperação em apenas uma matéria.</p>	<p>K: problemas de rendimento.</p> <p>Ka: caso grave. O mesmo caso da D.</p> <p>L: tem saído com muita frequência de sala durante as aulas.</p> <p>Lu: tem perturbado a aula e tem baixo rendimento.</p> <p>Ma: aparenta estar sempre desmotivado e ‘avoadado’ durante as aulas.</p> <p>Mar: caso sério. Dificuldade de escrita.</p> <p>Mat: caso grave. Não estuda, se aproveita dos outros alunos para conseguir realizar as atividades. Mesmo caso da Ka.</p> <p>P: caso de chamar a família e sugerir a retirada da escola. Não dará conta de passar de ano.</p> <p>R: destaque da sala na recuperação.</p> <p>S: dificuldade de aprendizagem em Exatas.</p> <p>T: resolver se fica ou se sai da escola.</p> <p>Th: sem problemas.</p>
---	--

As palavras mais citadas no quadro de análise são ‘desmotivado’, ‘dificuldade’, ‘grave’ e ‘sério’, reforçando o enaltecimento da cultura de punição em contraposição a cultura do êxito. Os poucos que conseguiram melhorar o rendimento são os alunos B, da terceira série A e o aluno R da terceira série B. Para o aluno A, o Conselho de Classe redigiu que ‘esforçou-se e recuperou muito bem em Matemática. Mas ainda apresenta-se desmotivada’. Já para o aluno R, o Conselho redigiu que foi o ‘destaque da sala na recuperação’. Ambas argumentações criam um perfil de aluno ideal, visivelmente inalcançável, sob o qual todos os outros são referenciados. Trata-se, além de uma forma unilateral de avaliação, de uma falta de reconhecimento dos progressos daqueles alunos em situação de dificuldade de aprendizagem.

Torna-se evidente, de acordo com o quadro, as emissões de pareceres negativos sobre os alunos. O fato das representações sobre os alunos sem problema de rendimento e problema de comportamento serem omitidas das atas finais das reuniões do Conselho de Classe se configura como um enaltecimento da cultura de punição. À medida que os alunos ditos ‘ruins’ e ‘problemáticos’ são os principais motivadores das reuniões, há uma pedagogia propositiva como núcleo de base do projeto pedagógico (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005), tornando-se clara uma contradição entre a prática docente e o documento oficial a respeito dela.

Outro ponto evidente na análise do Quadro 1 é a insistência em culpabilizar os alunos. Em nenhum momento os professores disseram que as intervenções pedagógicas poderiam sofrer de alguma limitação. Além disso, fica claro que o processo de avaliação baseia-se, sobretudo, nas notas dos alunos. Quanto a isso, o projeto pedagógico da escola deixa claro que as avaliações servem como lente para avaliação do progresso dos alunos e não como instrumentos de punição. A única referência sobre a aluna Th, da terceira série B, é a de que está ‘sem problema’. O que significa tal afirmação senão que o caminho de construção do conhecimento que esta aluna seguiu ao longo do trimestre foi desconsiderado? Tal ausência de classificação limita a possibilidade de reconhecimento dos esforços dessa aluna em corresponder as atividades propostas.

Desse modo, possuímos um dualismo claro nas formas de avaliação dos alunos: de um lado, as práticas de avaliação que levam mais em conta a moral pessoal, as noções de certo e errado dos professores, bem como suas crenças, as notas dos alunos e sua idealização; de outro lado, observamos o projeto pedagógico, flexível e otimista, porém distante. Tal constatação converge com os comentários de Gama (1993), Lüdke e Mediano (1994) e Hoffmann (2006).

4.2 A organização do Conselho de Classe

Sendo o Conselho de Classe um órgão consultivo e deliberativo no que tange aos processos ensino-aprendizagem, seus princípios e finalidades estão dispostos na direção de avaliar a progressão das aprendizagens mais do que delinear dificuldades. No entanto, a observação das práticas ali desenvolvidas nos remete a outras finalidades, nem sempre claras.

A organização docente, neste caso, apresenta-se como uma estratégia de enfrentamento frente às dificuldades inerentes à profissão. Desse modo, é comum falas como “depois de tudo o que passei este ano”, ou ainda “aquele aluno, mal educado e pra frente” ou ainda “ele sempre foi fraco” frente às possibilidades de reprovação.

O discurso comum apresentado pelos docentes e as estratégias apresentadas, seja de enfrentamento às situações de trabalho ou não, fazem com que a escola estudada apresente estatísticas de fracasso evidentes. Em 205, por exemplo, foram reprovados 31% dos alunos da 1º série do ensino médio. Tal estatística encontra suas raízes no modo como as reprovações são provocadas.

O discurso psicologizante das dificuldades de aprendizagem também é utilizado como estratégia. Desde 2007, quando foi implantado um serviço de psicologia nesta escola, as primeiras queixas apresentadas eram de alunos “fracos” que possuíam dificuldades cognitivas.

5. Considerações finais

De acordo com os dados apresentados, observamos que os princípios e finalidades do Conselho de Classe não são refletidos pelos docentes da escola estudada. Em seu lugar, encontramos juízos valorativos dos alunos e pouca atitude reflexiva frente à possibilidade de alterar as estratégias de ensino-aprendizagem propostas pelo projeto pedagógico da escola.

A avaliação permanente de cada aluno, as causas do baixo e alto rendimento das turmas, a assistência aos alunos com baixo rendimento e o aprimoramento do trabalho cotidiano do professor carecem de indicadores sólidos, cedendo lugar às apreciações subjetivas e às representações do senso comum circundantes à escola.

Fica evidente, ainda, que o modo como o Conselho de Classe se estrutura e funciona produz o que se denomina como fracasso escolar, ocupando o lugar da necessária valorização das aprendizagens efetuadas por cada aluno no decorrer de um ano letivo.

6. Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C.R. *Diário de campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMA, Z.J. *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas: Papyrus, 1993.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z (Coord.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

PROJETO PEDAGÓGICO. *Marco Referencial da rede Salesiana de Escolas*. Brasília: Salesiana, 2005.

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

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.