

O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro

The teacher's judgment in class councils in schools of the city of Rio de Janeiro

Maria de Lourdes SÁ EARP¹
Ana Pires do PRADO²

Resumo

Em toda escola há Conselhos de Classe, rituais em que professores avaliam, julgam e classificam seus alunos. O artigo descreve o funcionamento dos Conselhos de Classe e quais são os modos de julgamento dos professores e o que é valorizado no juízo professoral. Utilizamos a observação participante em Conselhos de Classe de escolas públicas cariocas, duas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. A descrição e a análise etnográfica revelam uma estrutura de julgamento mais moral e, portanto, mais social do que escolar. A reprovação é o modo legítimo de exclusão dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Palavras chave: Etnografia. Conselho de Classe. Avaliação. Juízo Professoral.

Abstract

In every school, there are the Class Council meetings, collective rituals in which teachers assess, judge and categorize their students. This article aims to describe how do the Class Councils work and how do teachers judge the students. We use the participant observation in Class Councils in three public schools in Rio de Janeiro city: two elementary schools and one high school. Our description and ethnographic analysis reveals that the judgments are more moral and, thus more social than academic. From the viewpoint of the teachers, the student failure is the just academic mode of excluding undesirable students.

Keywords: Ethnography. Class Council. Evaluation. Teacher's Judgment.

-
- 1 Doutora em Antropologia Cultural pela UFRJ/ PPGSA. Professora adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. Membro do Grupo de Pesquisa "Culturas de Avaliação" do Mestrado Profissional da Fundação Cesgranrio e do SOCED - PUC- Rio. Rua Cosme Velho, 155, Laranjeiras- Rio de Janeiro. CEP.: 22241-091 Tel.: (21) 35059810. Email: <malusaearp@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Antropologia pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do Lapope (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais) e Na Escola (Núcleo de Antropologia na Escola). Av. Pasteur, 250, fundos, Rio de Janeiro. CEP.: 222290-240 Tel.: (21) 22954145. Email: <anaprado@yahoo.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 33-53	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Como pesquisadoras da educação, sempre chamou nossa atenção a forma com a qual os professores julgam os estudantes nos Conselhos de Classe, seja pelos adjetivos empregados, seja pela maneira com que as famílias dos alunos são descritas. No entanto, após considerarmos os Conselhos de Classe como um objeto de pesquisa, compreendemos o juízo professoral como parte de uma cultura escolar que se alinha com a reprodução das desigualdades sociais produzidas pela escola³.

Deve-se registrar que estamos considerando como juízo professoral⁴ os modos de julgamento dos estudantes expressos nos Conselhos de Classe. Esse juízo é formado por apreciações, adjetivos, qualificativos (BOURDIEU, 1998), pronunciados pelos docentes ao avaliar os alunos. Pretendemos, neste 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, inspiradas por Pierre Bourdieu:

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, 1998, p. 188, grifos do autor).

Ao descrevermos as formas escolares de classificação, apresentaremos a prática pedagógica dos professores, bem como as visões de mundo, as estruturas e as hierarquias sociais reproduzidas no seu trabalho docente. Segundo Bourdieu (1998):

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. (BOURDIEU, 1998, p. 188, grifos do autor).

3 Este trabalho faz parte de uma pesquisa que engloba trinta e uma escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro com financiamento do CNPq e da FAPERJ.

4 Utilizamos a expressão *juízo professoral* tal como foi traduzida do texto original *Les catégories del'entendement professoral* na edição brasileira do artigo de Bourdieu (1998).

Diferentemente do material coletado por Bourdieu- fichas individuais de um professor de Filosofia de Ensino Superior na França -, trabalhamos com falas de professores colhidas de forma etnográfica (GEERTZ, 1978; DAMATTA, 1978; MALINOWSKI, 1976, 1989) em Conselhos de Classe de três escolas públicas de Ensino Básico da cidade do Rio de Janeiro.

Em toda escola existem 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.

No campo da Educação, pesquisas sobre Conselho de Classe têm dialogado com questões do campo da avaliação bem como da gestão democrática da escola, em função do caráter de colegiado dos Conselhos de Classe (DALBEN, 1992, 2006; DEBATIN, 2002; MATTOS, 2005; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2006).

Conforme a opção teórica adotada nesta pesquisa, privilegiamos analisar mais o que é feito do que o que *poderia* ou *deveria* ser feito. Procuramos *estranhar o familiar*, transformando o *familiar em exótico* (DAMATTA, 1978), assumindo uma atitude que pretende conhecer o que os outros falam e pensam em seus próprios termos.

O Conselho de Classe pode ser visto como o local mais privado da escola, do ponto de vista dos professores, na medida em que, como também considerou Mattos (2005), os docentes expressam livremente suas impressões sobre os alunos, muitas vezes objetivadas por adjetivos desabonadores. Certas qualificações no julgamento docente revelam a agressão simbólica que esse, imbuído da autoridade que a instituição lhe delega, aplica cotidianamente em seus alunos (BOURDIEU, 1998). Entretanto, os professores acreditam que fazem um julgamento estritamente 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, 1998, p. 198, grifos do autor).

No caso das escolas aqui apresentado, pode-se afirmar que, nessas reuniões, são construídos modos de pensar o *fracasso escolar* que reforçam o que Sergio Costa Ribeiro chamou de *Pedagogia da Repetência* (RIBEIRO, 1991).

No final da década de 1980, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein e outros pesquisadores 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 adotava (e adota) a *pedagogia da repetência*, expressão cunhada por Costa Ribeiro. Quando o conceito de repetente foi revisto, a repetência na 1ª série passou a ser de 54% e a tão propalada evasão, na época, era 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 que está presente no sistema como um todo (RIBEIRO, 1991).

Apesar das correções no modelo, a repetência se mantém. Segundo Klein (2006), a repetência média, no Brasil, no Ensino Fundamental é de 19,8% e 18,52%, respectivamente para o primeiro e segundo segmentos, e de 20,6% para o Ensino Médio, em 2003 (KLEIN, 2006). De acordo com Schwartzman (2011), o Rio de Janeiro tem uma das mais altas taxas de reprovação do país: 14% e 25,5% para o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental, e 33,3% para o Ensino Médio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2009).

Como funcionam os Conselhos de Classe? Quais são os modos de 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? Essas são as questões que pretendemos responder neste trabalho.

Estratégias metodológicas

Conhecer a escola é uma tarefa que exige do pesquisador em educação um esforço, pois como afirma Gilberto Velho (2008, p. 126, grifo do autor), “[...] o que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não necessariamente *conhecido*”.

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 estamos compreendendo cultura como uma teia de significados tecidos pelos homens bem como sua análise (GEERTZ, 1978).

Entramos nas escolas como Malinowski (1976) ensinou: como se fossem as ilhas Trobriand e convivemos com os *nativos*, vivendo na *aldeia*, participando

de seus rituais, costumes e cerimônias, fazendo com que *a carne e o sangue da vida nativa* preenchessem o esqueleto de nossas construções teóricas para fazer a pesquisa de campo, segundo o método etnográfico.

Nossos registros, feitos nas reuniões, continham anotações do que víamos e ouvíamos no campo: frases ditas em voz alta, expressões proferidas, diálogos e descrição de cenas. O caderno de campo foi transcrito em diários de campo, e os diálogos e frases foram tomando forma de relatos. Esse material foi descrito e analisado etnograficamente até chegar a uma tipologia que expressasse a lógica do sistema de classificação nativo.

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 sobre o mundo em que vivem. Observando pessoas em ação, pudemos examinar a estrutura da escola, da sala de aula e do Conselho de Classe.

Cabe registrar que elegemos a observação participante como forma privilegiada de pesquisa nas escolas. Descrevendo as três escolas estudadas, a organização e o funcionamento dos respectivos Conselhos de Classe, e os modos de avaliar e julgar os estudantes, a partir da observação intensiva realizada nas escolas, é possível que tenhamos percebido alguns princípios que orientam o juízo professoral. Ainda que esse método não permita tecer generalizações sobre a escola carioca ou brasileira, como um todo, ele permite apreender uma situação e descrevê-la em sua complexidade.

As Escolas

A Escola 1 estava localizada em uma favela da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Era um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)⁵ da rede municipal que oferece Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental⁶ a 550 alunos, moradores da favela, e em horário integral. Para professores e direção *a comunidade não ajuda muito*.

Quando a pesquisa foi realizada, entre 2003 e 2005, havia cinco turmas de Educação Infantil, duas turmas de cada fase do ciclo (inicial, intermediário e final)⁷,

5 Os CIEPs foram criados no final dos anos 1980 com a proposta de atender a população mais pobre em horário integral.

6 Utilizaremos a nomenclatura da época para as séries do Ensino Fundamental.

7 O 1º Ciclo de Formação compreendia os antigos CA, 1ª e 2ª séries. No município do Rio de Janeiro os ciclos foram institucionalizados em 2000, seguindo a determinação da Lei nº 9.394/96 (LDB).

duas 3ª séries e duas 4ª séries. Havia também três turmas de progressão⁸, divididas em dois níveis: duas *progressão 1* e uma *progressão 2*, e o que as diferenciava era o *desenvolvimento dos alunos*. Eram comuns comparações com escolas da localidade: todos afirmavam que, nesse segmento, *é a melhor escola*, ainda que tivesse três turmas de progressão.

A Escola 2, também da rede municipal, estava localizada em um bairro social e economicamente privilegiado. Fundada em 1966, era originalmente destinada ao ensino do *antigo primário*. Era representada pelos professores, diretores, alunos e pais de alunos como a *melhor escola pública de ensino fundamental da zona sul*.

Segundo a direção, 75% dos cerca de 800 alunos matriculados moravam em favelas próximas, como Rocinha, Vidigal, Dona Marta, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. Outros 15% eram *filhos de porteiros* da vizinhança e moradores de bairros distantes, como Niterói, Lins de Vasconcelos, Santo Cristo.

Entre 2004 e 2006, quando a pesquisa foi realizada, a escola funcionou com uma turma de Educação Infantil, uma de 1º ano do ciclo, duas de 2º ano do ciclo, duas de 3º ano do ciclo, três de 3ª série, três de 4ª série, quatro de 5ª série, três de 6ª, três de 7ª e duas de 8ª série, totalizando 24 turmas divididas igualmente no turno da manhã e da tarde. A média de alunos por turma era 38. Nessa escola não existia *turma de progressão* e os alunos nessa situação eram encaminhados para outra escola.

Cabe observar que as duas turmas da 1ª série produziam quatro turmas de 5ª série e duas de 8ª. Esse fato é explicado pelo fenômeno de repetência, que incha o fluxo de aluno no meio do processo, criando a chamada *distorção série-idade* (RIBEIRO, 1991).

A Escola 3, construída em 1945, era um colégio estadual também localizado na Zona Sul da cidade. Assim como a Escola 2, recebia moradores de diferentes bairros e favelas da cidade, principalmente estudantes *filhos de porteiros*.

Na época da pesquisa, entre 2004 e 2008, a escola oferecia Ensino Médio regular para 2.200 alunos, nos três turnos. Em cada um havia 19 turmas, cada uma com 40 alunos. Eram 28 turmas de 1º ano, 17 do 2º ano e 12 do 3º ano do Ensino Médio, e contava com 130 professores. Novamente constata-se a pedagogia da repetência: as 28 turmas de 1º ano produziam 12 de 3º ano. Segundo a secretária da escola, apenas 8,9% dos alunos que entraram em 2006 estavam, em 2008, no 3º ano. Isso significa que apenas 8,9% dos alunos terminaram o Ensino Médio em três anos.

8 A progressão foi criada em 2001, como medida para corrigir o fluxo escolar dos alunos que estavam fora da relação idade-série adequada e que não foram alfabetizados no 1º ciclo de formação. As turmas tinham em média 30 alunos.

Entre as décadas de 1960 e 1980 era considerada uma excelente escola, com uma proposta educacional inovadora, com bons professores, muitos deles docentes de uma universidade próxima. Nesse período recebia jovens moradores dos bairros da Zona Sul, pertencentes à elite da cidade. Na época da pesquisa havia grande procura por vagas, ainda que, na avaliação da Secretaria Estadual de Educação, o Programa Nova Escola tenha tido um dos mais baixos índices do Estado devido aos altos índices de repetência⁹.

A dinâmica dos Conselhos de Classe

O funcionamento dos Conselhos de Classe seguiu o mesmo padrão, ainda que se tratasse de escolas de redes de ensino distintas. Deve-se registrar que, embora exista uma legislação específica que normatiza o funcionamento dos Conselhos de Classe¹⁰, nosso objetivo foi apresentar a dinâmica e a prática vivenciadas em tais reuniões.

No dia do *COC*, como eram chamadas tais reuniões, não havia aulas. Os Conselhos eram presididos, em geral, pelos coordenadores pedagógicos e os diretores. Os professores manifestavam seu juízo acerca de cada aluno julgado, citado por nome, no caso das escolas de Ensino Fundamental, e por número, na escola de Ensino Médio. Em alguns momentos, muitos professores falavam ao mesmo tempo e, às vezes, ocorriam discussões. Parecia existir uma regra universal em ambas as redes: os alunos só podiam ser reprovados se o fossem em três matérias¹¹. Existia uma negociação entre os professores, de forma a reprovar ou não determinado estudante.

Escola 1

Em todos os Conselhos houve um momento para o café da manhã no auditório, local amplo e sempre palco das reuniões. Após o café da manhã, os professores sentavam em círculo. A reunião era presidida e conduzida pela diretora e começava sempre com um texto para reflexão. Em seguida, cada

9 Programa criado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, realizado de 2000 a 2006 nas escolas da rede. Seu objetivo era avaliar as escolas com base na *gestão, proficiência e eficiência*.

10 Os Conselhos de Classe de escolas municipais na época da pesquisa eram regulamentados pela Resolução SME nº 776/2003 e os da escola estadual pela PORTARIA E/SAPP Nº 48/2004 (RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

11 Na Escola 1 os alunos recebem um conceito único e não por disciplina tal qual nas outras duas escolas.

professor avaliava a sua turma. Algumas vezes havia no quadro lembretes com os conceitos que deveriam ser utilizados para avaliar os alunos, na época: O (ótimo), MB (muito bom), B (bom), R (regular), I (insuficiente). Nas reuniões eram ressaltados os alunos com conceito I e, em alguns casos, aqueles com conceito R.

Algumas reuniões contavam com a presença de pais e de alunos, a quem a palavra era dada ao final. Em geral, questionavam um serviço da escola: *Não tem tido tantos passeios como tinha antes. Os bebedouros do refeitório vivem com defeito!* Muitos professores conversavam ou saíam da reunião nesse momento.

Observamos que, quando os representantes da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) estavam presentes no Conselho, havia uma tentativa de justificar com maior afincamento o julgamento do professor e se discutia sobre as atividades do docente, o que não ocorria em outras reuniões.

Profª: É uma turma agitada pela idade e pela situação em que vivem os alunos. Muitos alunos têm faltado.

Diretora: Queria aproveitar a presença da CRE e pedir mais apoio junto ao Conselho tutelar. Nem sempre conseguimos atuar em conjunto. (Representante da CRE anota o comentário).

Diretora: Vamos então para a outra 4ª série. Professora Vânia!

CRE: Só um minutinho. Eu queria o número de alunos com o conceito I.

Profª: Tenho 8 alunos com o conceito I.

Diretora (cortando a professora): Nessa turma os conceitos I são em função do enorme número de faltas, drogas e outros casos com dificuldades pedagógicas. No semestre passado eram apenas 2 alunos com o conceito I. Posso agora passar para a outra 4ª série?

CRE: Gente, vocês têm que ficar atentos ao que leva o conceito I ao aluno. (...) Todos os alunos que recebem um I devem vir acompanhados por um relatório realizado pelo professor em que este deve comentar sobre a turma e depois sobre os alunos com o conceito I.

Escola 2

As reuniões eram realizadas em uma sala de aula. Os docentes chegavam a partir das 8h e se encontravam na sala dos professores, onde havia um lanche:

Prof^a 1: O que eu faço com Alan¹²? Ele já é repetente... Ele tem problemas de ortografia. O que eu faço com ele? Ele não consegue copiar frases sem erros.

Prof^a 2: 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.

Prof^a 3: 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.

Na sala da reunião os professores se sentavam nas carteiras dispostas em círculo. A coordenadora pedagógica e a diretora comandavam o encontro que começava às 9h, sempre com um texto de reflexão. O propósito do Conselho de Classe era decidir quais alunos ficariam com conceito I. Os alunos com conceitos maiores ou iguais a R, via de regra, não eram discutidos.

A coordenadora falava em voz alta o número da turma e citava os alunos com I pelo nome; alguns *casos* eram discutidos; os professores ratificavam o I ou mudavam o conceito para R.

Em um dos Conselhos das turmas do Jardim e do Ciclo, os docentes discutiram o fato de os professores *do ginásio* reclamarem a aprovação de alguns alunos.

Prof^a 1: Eu sou a favor da reprovação.

Prof^a 2: Parece que os professores de 5^a a 8^a se sentem mais importantes. Nós também somos importantes. Eles colocam uma hierarquia.

Prof^a 1: Não venham querer dar aula para gente porque a gente também estudou.

Coordenadora: Os professores de 5^a à 8^a são formados para valorizar os conteúdos. São mais conteudistas. Não é uma abordagem que tenha pedagogia, psicologia...

Escola 3

As reuniões ocorriam em uma das salas de aula. Os professores presentes se sentavam em carteiras, formando um semicírculo. Em frente aos professores ficava o assessor da direção e uma das diretoras adjuntas. As turmas discutidas tinham seus números escritos no quadro negro e eram riscados ao final da discussão. Participavam

12 Todos os nomes são fictícios, preservando a identidade dos atores sociais.

do Conselho aqueles professores cujo dia e horário de aula coincidiam com a reunião. Os ausentes entregavam previamente as notas das suas turmas à direção.

O assessor da direção falava em voz alta o número da turma discutida. Os alunos eram julgados segundo quatro classificações pré-estabelecidas: *não frequentam, baixa frequência, problemáticos, baixo rendimento*¹³.

Os alunos eram identificados pelo número na pauta, citados em ordem crescente: 1,2,3,4,5... Os professores levantavam o braço quando o aluno citado correspondia ao item em questão. Segundo a norma estabelecida na escola, era preciso que três professores levantassem o braço para que o número do aluno fosse anotado.

A partir do segundo Conselho do ano, ao começar a discussão da turma, colocava-se no quadro o número da turma e os números dos alunos *riscados* que, segundo a diretora adjunta: *são os que pediram transferência interna, externa ou estão com faltas suficientes para a reprovação. No 1º COC não podemos riscar o aluno. No 2º podemos porque ele não tem mais condições de ser aprovado pela quantidade de faltas.*

Após a avaliação por aluno, julgava-se a turma em função dos critérios: *comportamento, assiduidade, rendimento*, que podiam ser classificados como *bom, regular* ou *ruim*. Ao final, havia o estudante denominado *destaque positivo* da turma, escolhido após aprovação unânime. A diretora adjunta da manhã explicou que *destaque positivo* era o aluno que *demonstrava ter responsabilidade, seriedade e outras qualidades*. Tais alunos eram indicados para estágios em empresas e bancos.

O juízo de cada turma durava aproximadamente dez minutos. Muitos professores consideravam as reuniões *chatas* e *cansativas*. Um professor de Física, ao comentar sobre o 1º Conselho do ano, disse: *os Conselhos são muito chatos. Só quero participar do último do ano por causa das reprovações. Felizmente o próximo Conselho cai no dia da minha aula, mas não das minhas turmas*. Descrevemos abaixo um fragmento do julgamento de uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

Assessor da direção: Alunos que não frequentam?

Prof. 1: Tem o 31.

Profª 1: Comigo ele frequentou. Pouco, mas frequentou. Mas não tem nota.

Prof. 1: Se ele não tem nota, vamos riscar.

Assessor: 31 riscado! E baixa frequência? (6 alunos) Comportamento inadequado?

Prof. 2: Tem um grupo brabo, desaforado... Tristeza triste.

Profª 1: O Marcelo! Ah, é repetente.

Profª 2: Mal educado, respondão.

13 Essas categorias são pré-definidas e as encontramos em outros Conselhos de escolas estaduais observados na pesquisa.

Categorias e classificações do juízo professoral

No sentido de descrever o que está sendo julgado nos Conselhos de Classe, as falas dos professores foram analisadas em termos de regularidades, a fim de que se percebesse, conforme definiu Bourdieu (1998, p. 189), a “[...] generalidade dos princípios de classificação [...]” utilizados pelos docentes.

Cumpre notar que a tentativa de construir categorias analíticas é uma construção intelectual; o que significa que, na prática, essas situações aparecem muito mais misturadas nas falas dos agentes do que em sua forma pura. Nesse sentido, as *frases exemplares* aqui apresentadas são fragmentos de diálogos travados no desenrolar dos Conselhos. Optamos pela descrição esquemática das categorias e desses diálogos para evidenciar as regularidades das classificações observadas nas três escolas.

Tem que encaminhar: o problema de aprendizagem é tratado fora da escola

A ideia de *encaminhar para tratamento* foi recorrente nos Conselhos de Classe observados. O aluno que foi *encaminhado* pode ser bem julgado pelo professor, caso o tratamento seja cumprido pela família. Caso contrário, é julgado negativamente. Vamos descrever alguns trechos para exemplificar o que afirmamos.

Na Escola 1, no penúltimo Conselho do ano, a professora do ciclo inicial falou sobre Bianca, filha de uma funcionária: *Ela é uma das gêmeas. A irmã, a Beatriz, é ótima e não tem problema algum, mas já a Bianca... Já falei com a mãe, que tem que levar para o oftalmologista, para o otorrino e também para a fono. Mas ela diz que vai mandar e realmente não sei se está fazendo o tratamento porque não vejo nenhuma melhora. Se continuar assim, não vai conseguir ir adiante!* A diretora concluiu: *Vou falar com a Sandra (mãe) e se ela não fizer nada, não nos responsabilizamos.*

No primeiro Conselho da Escola 2, a coordenadora fez comentários sobre um aluno da 5ª série: *João está fazendo tratamento psicopedagógico desde pequeno... tem epilepsia, toma remédio... Significa que a família está em bom caminho.* No segundo Conselho, a coordenadora disse sobre as turmas iniciais: *Tem alunos que estão com problemas desde pequenos, como o Igor... 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.* No último Conselho do ano letivo, a coordenadora citou o caso de Dina, da 5ª série, que estava com nota insuficiente em uma matéria. A professora deu a sua opinião: *Dina é esforçadíssima, é amorosa; a cópia que ela faz é errada. Tem que encaminhar...*

Na Escola 3, no terceiro Conselho do ano, uma turma de 1º ano foi classificada como *muito agitada e complicada*. Segundo a orientadora pedagógica: *A turma do Breno. O Breno, repetente, é hiperativo e precisa de acompanhamento psicológico. Tem problemas familiares. Cada dia está com uma família diferente.*

Vocês sabem a história dele?: O drama pessoal do aluno influencia a nota

As histórias pessoais dos alunos foram contadas durante as reuniões, tanto para justificar o baixo desempenho quanto para relativizar o comportamento do aluno. Vejamos alguns exemplos.

Na Escola 1, no terceiro Conselho, uma professora comentou sobre Milene: *Ela tem problemas de atitude que afetam o pedagógico. Sabemos dos casos de roubos dela e de seus familiares*. Outra professora emendou: *o problema de roubo da Milene não é de hoje. Eu fui professora dela no ano passado e isso já acontecia!* No mesmo Conselho, a diretora julgou um aluno da 3ª série que tinha dois irmãos na escola, com conceito I: *a escola é um meio de transformação, mas a construção é sempre difícil. Vejam o caso do Roberto: vocês sabem que a Francisca, mãe dele, está ajudando na escola, não é? Já devem ter visto ela circulando pelos corredores. Bem, a presença constante da mãe na escola fez com que ele baixasse a sua auto-estima. E nesse caso a Francisca não é uma referência para os filhos. Dois já estiveram em instituições e um deles já foi criado por uma outra mãe. O Roberto está na 3ª série e os outros dois meninos estão na progressão. Já vieram para o Ciep através do Conselho Tutelar, da CRE e do Juizado.*

No primeiro Conselho da Escola 2, a coordenadora citou um aluno: *Adão tem problema de disritmia. Está com I em geografia e português*. Uma professora disse: *comigo ele é inteligente, mas é indisciplinado. Falo pra ele: você não fala assim com sua mãe e ele diz: é, eu não falo assim com minha mãe*. A coordenadora, então, perguntou: *vocês sabem da história dele, não é? Ficou muito revoltado quando o pai morreu. Ele não se conforma com a vida social dele. Ele é um caso para psicólogo*. Uma professora lembrou: *Adão é repetente. A gente precisa saber em que matérias ele ficou ano passado.*

No último Conselho da Escola 2, a coordenadora citou uma aluna da 8ª série: *Renata. Ela é de 1989. Vai fazer 15 anos. Vamos botar para estudar à noite*. Uma professora fez uma apreciação: *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*.

Na Escola 3, os professores reclamaram, no 1º Conselho do ano, da aluna Pâmela, que estava com baixa frequência: *ela tem problemas familiares. O responsável por ela é seu irmão que tem apenas 18 anos!* No Conselho de outubro,

novamente Pâmela foi nomeada por uma professora: *ela tem baixo rendimento e falta muito. Ela mora com um responsável de 18 anos.*

É a mãe que devia ser reprovada: não é só o aluno que está em julgamento

Segundo o julgamento professoral, alguns modos de agir e de se apresentar das mães são mais valorizados do que outros, contribuindo para a nota do aluno.

Na Escola 1, no penúltimo Conselho, a professora do ciclo inicial falou sobre a situação da sua turma: *os alunos são bem críticos e participam bastante. Tenho um grande problema com a Raiane, já chamei a mãe várias vezes e ela nunca apareceu nem mandou recado.* Outros alunos têm um número excessivo de faltas e, para a professora, *as faltas são causadas pelas famílias. Um deles, os pais são separados e ele não se dá com a madrasta; outro tem AIDS, assim como a mãe; e uma aluna que é violentada fisicamente pelo namorado da mãe e que esta não faz nada pela menina. Fica difícil trabalhar assim!*

No mesmo Conselho, a professora do ciclo inicial justificou o conceito I dado a uma aluna: *o pai só fala com a filha com gritos e palavrões.* Em seguida, duas professoras comentaram: *Isso faz parte do contexto, vai se acostumando. É isso mesmo. Você se assusta porque ainda é nova aqui.* A diretora tomou a palavra afirmando que casos como esse deveriam ser informados à direção, mas que *isso não é justificativa para o conceito I.* Outra professora, Eliete, interferiu na discussão: *Mas as faltas atrapalham muito no processo da alfabetização, que é o caso desta turma. Uma falta nesse ano não pode ser avaliada como uma falta na 3ª ou 4ª série.* A diretora aceitou o argumento: *as faltas atrapalham e muito e os pais não são conscientes disso,* e manteve o conceito I dado pela professora. Eliete fechou a discussão: *Algumas mães deveriam ser presas e educadas.*

Na Escola 2, no 1º Conselho do ano, a coordenadora citou um aluno da 6ª série, 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 último Conselho do ano nessa mesma Escola, a diretora fez comentários sobre o aluno Wilson, da 5ª série: *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 para as professoras: *é a mãe que devia ser reprovada.*

Na Escola 3, os professores reclamaram, no primeiro Conselho do ano, de um aluno com mau comportamento. Segundo a direção, a mãe já foi chamada à escola, *mas não tem nenhum interesse.*

Ele não quer nada; ela não tem interesse: modos de agir que decidem o julgamento

No juízo do professor, o aluno que *não quer nada* ou que *não tem interesse* é mal julgado. Na Escola 1, no primeiro Conselho do ano, a professora do ciclo final afirmou: *tenho problemas com dois alunos, o Michael e o Matheus. Mesmo com um mau comportamento eles cresceram. Imagina se não tivessem esse comportamento. Mas gostaria de deixar registrado que são alunos que não podem ir para a 3ª série, pois não têm maturidade. O Michael fuma, tem problemas na família e um irmão preso.* A diretora argumentou: *logo no início do ano e você já diz que eles não têm condições de ir para a 3ª série? Ou seja, já estariam reprovados?* A professora respondeu: *só estou sinalizando, pois é um problema que já aparece no início do ano.*

Na Escola 2, no segundo Conselho, um aluno da 3ª série teve a nota baixa justificada pela professora: *Wilson não tem responsabilidade, não faz dever de casa. Na aula ele participa; vai dormir de madrugada.* Outra professora disse sua opinião: *então ele melhorou: no ano passado ele dormia na sala.* Em outro Conselho, o aluno Renato foi citado pela coordenadora pelo conceito I. 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.*

No último Conselho de Classe, uma professora justificou seu veredito em relação à aluna Julia da 5ª série: *falta a base. Ela não tem interesse. Como posso aprovar uma aluna que o ano inteiro se desinteressou?* Avaliando outra turma, 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.*

Na Escola 3, no primeiro Conselho do ano, discutiu-se sobre os representantes de turma, entre os quais havia repetentes: *são muito agitados e conversam muito* e em geral com baixo rendimento. Os professores argumentaram: *o repetente é um exemplo a ser seguido?; não sabemos por que ele repetiu, mas em geral é por mau comportamento ou faltas. Será que ele pode ser o representante?*

Ele não tem conteúdo, mas...: as outras virtudes escolares

Nos Conselhos observados, *ter conteúdo* é bom quando combinado com critérios morais considerados virtudes escolares. Caso contrário, *ter conteúdo* perde para outras atitudes ou atributos. No juízo do professor, o aluno que *quer aprender* ou que tem *interesse* é mais bem julgado. A aprendizagem *com esforço* é mais valorizada.

No penúltimo Conselho da Escola 1, a professora da progressão comentou sobre um aluno: *o problema é que ele falta muito, mas quando vai à aula, ele produz. Mas não posso dar B ou R por causa da atitude dele: ele estava modificando as faltas dele no meu diário.* No mesmo Conselho, uma professora do ciclo inicial afirmou: *tem alunos que já cresceram na atitude, no social e no emocional, mas não no pedagógico. Mas dou B.*

No primeiro Conselho da Escola 2, uma professora comentou sobre o aluno Ivan, da 7ª série: *o conteúdo é bom. A prova dele é cinco, seis... Mas pela atitude ele é reprovado. Ele não entrega trabalho, ele faz o que quer na sala.* Outra professora completou, contando como o aluno agia na sala de aula, dizendo: *ele come na sala de aula.* No mesmo Conselho, a coordenadora citou o aluno Ismael, da 7ª série. Uma das professoras disse: *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.* No último Conselho da Escola 2, a aluna Eugênia da 6ª série foi uma das reprovadas. A coordenadora disse em voz alta as matérias: *português, geografia, ciências, matemática e história.* Uma das professoras explicou a nota: *é daquelas que no conteúdo faz, mas em sala de aula é péssima.*

Na Escola 3, no último Conselho, os professores discutiam sobre uma turma de 1º ano, com comportamento bom, mas com rendimento regular. Para encerrar a discussão, o assessor da direção afirmou: *o fato de ter comportamento bom vai ter rendimento bom.* No mesmo Conselho, foi discutido o caso de um aluno deficiente físico. Disse uma professora: *devíamos dar outra chance.* Um professor contestou: *o Mário faltou o mês todo. Tirou zero em todas as provas que fez.* A professora novamente tomou a palavra e argumentou: *mas ele faz o maior esforço... é deficiente.*

Fizemos uma limpa: para a escola funcionar, excluem-se alguns alunos

Alunos que sofreram várias reprovações são encaminhados para outras escolas ou para o turno da noite.

No segundo Conselho da Escola 1, os professores discutiram a impossibilidade de manter alguns alunos na escola, todos da turma de progressão. Uma professora da progressão disse: *porque eles têm mais de 14 anos e são ameaça física e psicológica para os alunos mais novos.*

No primeiro Conselho da Escola 2, discutindo os poucos casos de alunos com conceito insuficiente de uma turma considerada boa, uma professora lembrou que *da turma 703 do ano passado fizemos uma limpa e um monte de gente saiu da escola.* No segundo Conselho do ano, da mesma escola, a diretora e as professoras discutiam o caso do aluno Ivo, da 6ª série: *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 último Conselho, a coordenadora informou às professoras que um aluno da 7ª série, com nota baixa em várias matérias, sairá da escola: *Leandro está com 1 em português, matemática, ciências, geografia, história e inglês: foi encaminhado ao Centro de Ensino Supletivo.*

Na Escola 3, no primeiro Conselho, após a anotação dos *alunos que não frequentam e alunos com baixa frequência*, discutiu-se a categoria *alunos problemáticos* em uma turma de 1º ano. Os professores concordaram que a aluna Marília dificultava o trabalho. A diretora adjunta acrescentou: *ela já é repetente pela segunda vez.* E ditou a sentença: *se for reprovada novamente, encaminharei para a escola Professor Ferreira.* Uma professora, que trabalhava nessa escola, disse: *por que vocês sempre têm que mandar os problemas para lá?* Todos riram e a reunião continuou. No penúltimo Conselho, os professores discutiram o caso do Breno que, no Conselho anterior, havia sido julgado como *repetente, hiperativo[...] e com problemas familiares.* A diretora adjunta informou que, após várias advertências por mau comportamento e um atrito com uma professora, Breno havia sido transferido, a pedido da direção, para o turno da noite. O professor de matemática disse: *à noite a escola é outra.*

Discussão dos resultados

As três escolas estudadas revelaram regularidades no ritual e no juízo professoral. Comparando as dinâmicas dos Conselhos de Classe, podemos afirmar que as diferenças existentes entre as escolas não modificam o padrão das reuniões. Na escola de Ensino Médio, as classificações utilizadas para julgar a turma e os alunos são pré-determinadas, negativas *a priori*, e os professores enquadram seus alunos nessas classificações, com menos debate. Já nas escolas municipais não há classificações pré-determinadas e há maior debate. No entanto, observa-se a centralidade da questão repetência em todas as escolas, na medida em que as discussões se limitam aos alunos que seriam casos de reprovação e a critérios relacionados a esse julgamento.

O juízo professoral nas Escolas 1 e 2 é de cunho mais pessoal do que na Escola 3; a pessoalidade se concretizaria na *história* do aluno, no comportamento da mãe, na atuação da família na comunidade ou no retrato do aluno, evocados no Conselho. Na escola de Ensino Médio a impessoalidade foi o traço marcante, na medida em que os estudantes eram chamados por números e praticamente não foram observadas referências nominais dos estudantes, exceto nos casos em que o aluno era visto como *problema*. Além disso, comentários sobre as mães dos estudantes apareciam com menos intensidade nos Conselhos, possivelmente

porque se tratava de alunos mais velhos. Em todas as escolas os chamados de *faltosos* eram os mais penalizados: para esses a reprovação era inevitável.

Essas questões também foram observadas em outros estudos, ricos em descrições de fragmentos das reuniões. Neles encontramos semelhanças tanto nos modos de se conduzir a dinâmica do Conselho de Classe quanto nos modos de julgar os alunos, como pode ser observado no trecho a seguir.

A Valéria é, a Valéria tem problemas seríssimos, meu Deus do céu... Tudo, bitoladíssima, mas faz tudo, fica comigo depois da hora o pessoal. A Valéria não vai embora não? Deixa a Valéria aí!... (Rita).

[...] Quer dizer, é horrível o que vou usar, é emburrecida mesmo, ela quem sabe, é ela não tem, sabe? Ah gente, sabe? O trabalho que a gente vê, que a gente dá, tá entendendo? Ela até pra falar, mas faz né... (Rita). (MATTOS, 2005, p. 225).

As três escolas descritas revelam uma estrutura de julgamento mais moral e, portanto, mais social do que escolar. Cumpre ressaltar que aqui estamos 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; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Tal princípio está representado nos diversos modos de julgar o aluno: *ele tem conteúdo, mas...*, *ele não sabe nada*, *ele não quer nada*, *ele não tem jeito*; *ele tem boa índole*; como também no fato de o comportamento da mãe influenciar ou mesmo compor a nota do aluno: *vamos dar insuficiente para ela vir à escola*. Na medida em que tais condutas justificam as notas baixas, a reprovação adquire um cunho punitivo e disciplinador.

Como disse Bourdieu (1998), o mesmo adjetivo pode entrar em combinações diferentes e receber, a partir daí, sentidos diversos. Nos Conselhos observados, o bom desempenho é valorizado quando combinado com virtudes escolares, como: *participa*, *é interessado* ou *é esforçado*. Nesses casos, “[...] ter conteúdo se torna a síntese perfeita das virtudes escolares” (BOURDIEU, 1998, p. 191). No entanto, *ter conteúdo* perde quando associado a virtudes consideradas negativas, como: *não é interessado*, *não participa*, *tem mau comportamento* ou *tem pais ausentes*. Outro aspecto a ser destacado é a *medicalização da aprendizagem*. Essa questão, também descrita por Patto (1993), se configura em um padrão de explicação para a não aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Os alunos são

punidos com a reprovação por apresentarem deficiências psicológicas aos olhos dos professores. Mattos (2005) também apontou 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 extra-escolares 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. (MATTOS, 2005, p. 218).

Os dramas pessoais compõem a nota dada ao aluno. O juízo docente, positivo ou negativo, está relacionado à situação familiar e social do aluno. Nesse sentido, alguns casos, como morte de parentes próximos, espancamentos, maus tratos, deficiência física e mental, interferem no julgamento.

Como o juízo é moral, e não exclusivamente escolar, as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora da escola: encaminhar para tratamento; tirar o aluno da escola; mandar o aluno para a progressão; mandar o aluno para o turno da noite. Para a escola funcionar, elimina-se os *casos difíceis*. A reprovação é o modo escolar legítimo de exclusão dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Cumpra notar que os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem e os métodos de ensino não são colocados em questão. As falas em que os professores se colocavam como responsáveis pela não-aprendizagem do aluno, menos comuns, eram caladas pelos colegas que preferiam adotar a *pedagogia da repetência*.

De fato, como em qualquer cerimônia, nos Conselhos os ideais que congregam os membros, no caso o corpo docente, são periodicamente revivificados:

[...] reconstituição moral não pode ser obtida senão por meio de reuniões, de assembleias, de congregações, onde os indivíduos, estreitamente próximos uns dos outros, reafirmam em comum seus sentimentos comuns, daí as cerimônias que, por seu objeto, pelos resultados que produzem, pelos procedimentos que entregam, não diferem em natureza das cerimônias propriamente religiosas. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Outrossim, há casos em que tais reprovações são decididas já nos primeiros Conselhos de Classe do ano letivo. Em vez de investir nos estudantes, os professores desistem precocemente dos alunos com dificuldades escolares.

[...] os alunos mais fracos são geralmente menos bem tratados, como também são ‘coagidos’ a se identificarem com seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas. O mais estranho é que, com muita frequência, essa indignidade escolar parece normal para os conselhos de classe [...] (DUBET, 2004, p. 551, grifos do autor).

A reprovação antecipada estaria de acordo com o chamado *efeito Pigmalião* (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968), segundo o qual o julgamento dos professores antecipa um bom ou um mau desempenho, na medida em que o professor escolhe alunos para ensinar de acordo com suas expectativas e seu juízo, assumindo características de uma profecia auto-realizável.

Considerações finais

O sistema de classificação escolar funciona sob a lógica chamada por Bourdieu “[...] da denegação [...]”, ou seja, “[...] ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz” (BOURDIEU, 1998, p. 195). 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. Essa alquimia se expressa em práticas de ensino na sala da aula, em que alguns estudantes são escolhidos pelo professor para receber mais ou menos ensino.

Seguramente, há conflitos entre as regras sociais mais amplas e as regras criadas em cada instituição. No entanto, encontramos nos conselhos de classe das três escolas pesquisadas, e nas outras observadas, uma estrutura: a classificação escolar é feita com base em uma classificação social de cunho moralizante. Isso não impede que escolas, com outras práticas pedagógicas específicas, tenham princípios divergentes aos aqui descritos.

Buscamos focar, neste artigo, o papel dos Conselhos de Classe no processo de julgamento professoral. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de estudos que contribuam para saber quem são os alunos julgados.

A descrição e análise etnográficas evidenciaram que a profecia acaba se cumprindo e aqueles alunos mal julgados serão os futuros reprovados.

Referências

- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.
- DALBEN, A. I. L. de F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DEBATIN, M. **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.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 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. **A diary in the strict sense of the term**. 2. ed. Palo Alto-CA, USA: Stanford University Press, 1989.
- _____. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1976.
- MATTOS, C. L. G. de. 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.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Editor, 1993.
- 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**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-18, 1991.
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **A PORTARIA E/SAPP N° 48/2004**: ASPECTOS CENTRAIS. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/452097/DLFE-31649.pdf>/PORTARIAESAPPN482004.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 776**, de 8 de abril de 2003. Estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências, aprovada em 8 de abril de 2003. –Município do Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio - SME/RJ, 2003. Disponível em: < <http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2015.

RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe**: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

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

SANTOS, F. R. V. dos S. **Conselho de classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SCHWARTZMAN, S. Melhorar a educação no Rio de Janeiro: um longo caminho. In: URANI, A.; GIAMBIAGI, F. **Rio**: a hora da virada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Recebimento em: 08/06/2014.

Aceite em: 13/10/2015.