



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Guimarães de Mattos, Carmen Lúcia
O conselho de classe e a construção do fracasso escolar
Educação e Pesquisa, vol. 31, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 215-228
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831205>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O conselho de classe e a construção do fracasso escolar *

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este texto descreve uma das formas de construção do Fracasso Escolar de alunos e alunas do ensino fundamental. É parte dos resultados da pesquisa etnográfica intitulada Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens de área rural e urbana no Estado do Rio de Janeiro. Foi desenvolvida em duas escolas públicas. Durante quatro anos de pesquisa foram observadas duas salas de aula de quarta séries, cujas professoras voluntariamente colaboraram com a pesquisa. Foram, também, acompanhados por meio de observação participante e videoteipe, por dois anos consecutivos, os conselhos de classe de todas as turmas das duas escolas. Nos Conselhos de Classe percebeu-se a existência de uma orquestração de falas de professoras que ratificam mutuamente suas impressões sobre os resultados escolares de seus alunos e alunas. Tal orquestração caracteriza-se por expressões articuladas, de forma interpolada, em conjunto, pelo grupo, constituindo-se numa decisão final sobre o sucesso ou o fracasso do aluno ou da aluna. Observou-se a indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. O que se conclui disso é que esta forma de avaliação torna os alunos e as alunas com dificuldades educacionais vulneráveis às decisões do Conselho, favorecendo seu fracasso escolar e sua exclusão do ensino fundamental do sistema educacional. Observou-se ainda que o uso de videoteipe foi vital para a fundamentação das análises e conclusões aqui apresentadas.

Palavras-chave

Etnografia — Exclusão educacional — Conselho de classe — Fracasso escolar — Ensino fundamental.

Correspondência:
Carmem Lúcia G. de Mattos
Rua Duque Estrada, 32 casa 101
22451-090 – Rio de Janeiro – RJ
e-mail:
carmemlgdemattos@globlo.com

*Gostaria de agradecer a generosa colaboração da socióloga e pesquisadora Ângela Xavier de Brito do CNRS-Paris na reelaboração dessa versão do texto.

The class council and the construction of school failure*

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Abstract

This text describes one of the forms of constructing the School Failure of boys and girls in fundamental education. It is part of the results of an ethnographic study called "School failure: images of popular explanations about 'educational difficulties' among youths of rural and urban areas in the State of Rio de Janeiro". The research was carried out in two public schools. During four years of study, two 4th-grade classrooms, whose teachers collaborated voluntarily with the research, were observed. The class councils of all classes from both schools were also observed during two consecutive years through participative observation and video recording. At the class councils, the existence of an orchestration of teachers' speeches was observed, in which they would mutually reinforce their impressions about their pupils' results. Such orchestration was characterized by articulated statements interpolated by the group as a whole, constituting a final decision on the pupil's success or failure. The study revealed the vagueness and absence of academic assessment criteria, the latter being replaced by subjective evaluations about the pupil. What can be concluded from these observations is that the work of class councils makes pupils with educational difficulties vulnerable to the decisions of the council, favoring their failure and exclusion from fundamental education. It was also observed that video recording was essential to establish the analyses and conclusions presented here.

Contact:

Carmem Lúcia G. de Mattos
Rua Duque Estrada, 32 casa 101
22451-090 – Rio de Janeiro – RJ
e-mail:
carmemlgdemattos@globlo.com

Keywords

Ethnography – Educational exclusion – Class council – School failure – Fundamental education.

** I would like to thank the generous collaboration of the sociologist and researcher Ângela Xavier de Brito from CNRS-Paris in the rewriting of this version of the text.*

Este texto visa a demonstrar, por meio da observação etnográfica de Conselhos de Classe associada à análise do discurso de determinadas professoras, de que maneira se constrói o perfil de alunos e alunas em situação de fracasso nessas instâncias de avaliação escolar.

O material aqui utilizado faz parte de um projeto mais ampla intitulado *Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens de área rural e urbana no Estado do Rio de Janeiro*¹. Este trabalho de pesquisa foi realizado dentro de uma abordagem micro-analítica² inspirada nos trabalhos de Erickson, que pressupõe a utilização de técnicas audiovisuais para alcançar toda sua extensão. A limitação a técnicas discursivas, própria à redação de um artigo, apresenta o risco de empobrecer relativamente o trabalho. Procurou-se, no entanto, descrever da melhor maneira possível as cenas etnográficas (Wilcox, 1982) observadas, em uma tentativa de restituir o mais integralmente possível a realidade observada.

A análise se centra sobretudo nos registros de observação dos Conselhos de Classe, durante um período de pouco mais de um ano (novembro de 1992 a dezembro de 1993), em duas escolas situadas no estado do Rio de Janeiro. A primeira delas fica em uma área urbana (município do Rio de Janeiro³), enquanto a segunda em uma área rural (Cachoeiras de Macacu). Os Conselhos de Classe observados foram de classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. No entanto, na escola rural, as classes de pré-escolar e alfabetização foram incluídas no grupo. Este estudo, mesmo tendo sido realizado há dez anos, retrata uma prática recorrente. Sua atualidade deve-se ao fato de, apesar das reformulações sofridas pela escola nos últimos trinta anos, o processo de avaliação ter sido pouco alterado, ou seja, mantém-se o foco no conteúdo em detrimento da cultura do aluno ou aluna, promovendo a exclusão e o impedimento à construção da cidadania.

O fato de a observação participante ter se iniciado quando do último Conselho de Classe de 1992 permitiu o acompanhamento da

ação pedagógica desde o seu início, visto que são nos Conselhos finais que as turmas dos anos seguintes são formadas. Ressaltamos ainda que somente através do discurso da professora, não seria possível validar significativamente os resultados aqui apresentados. Assim, utilizamos o procedimento de triangulação com outros dados (entrevistas com as professoras, notas de campo e arquivos da escola), para obter o padrão manifesto nas diversas situações investigadas (Mattos, 1992a; Spradley, 1980).

O funcionamento dos Conselhos de Classe

Por que centramos este texto nos Conselhos de Classe? Porque nossas observações mostraram que é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que as professoras se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares. Os Conselhos de Classe, nas escolas observadas e em muitas outras do sistema educacional do Rio de Janeiro, são praticamente a única instância coletiva que subsiste. Fundamentalmente por razões econômicas, uma grande parte dos departamentos de orientação pedagógica e de supervisão escolar, que serviam como instâncias de discussão e apoio à prática docente, foram desmobilizados, deixando as educadoras entregues à sua sorte. Assim, à função precípua de avaliação do processo de aprendizagem, os Conselhos de Classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. No entanto, não é isso que se obser-

1. Projeto financiado pelas seguintes instituições de fomento: Inep-MEC, Propp-UFF e CNPq.

2. F. Erickson define a microanálise como “o estudo de perto da interação através da análise etnograficamente orientada dos registros audiovisuais [...] para documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante”.

3. Apesar de situada em um bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro (Gávea), a escola urbana é freqüentada quase que exclusivamente por alunos da Favela da Rocinha.

vou aqui. Em primeiro lugar, os Conselhos de Classe avaliam apenas alunos e alunas, não a interação pedagógica: a professora encontra neles poucos mecanismos que incite o questionamento de sua prática. Em segundo lugar, não há propriamente discussão dos casos de alunos e alunas: as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas que elas construíram no decorrer do ano letivo. Ora, quem diz referendo, pressupõe emissão de uma forma consensual explícita de julgamento. Todavia, como mostraremos no decorrer deste texto, os Conselhos de Classe das escolas observadas constituíam-se em verdadeiros “diálogos de surdos”, nos quais o relato dos casos era extremamente entrecortado. O discurso de uma professora sobre o desempenho de seus alunos e alunas, quase sempre associado a problemas de personalidade, de comportamento e relativos ao seu cotidiano extra-escolar (diretamente relacionados ou não com seu desempenho escolar) eram freqüentemente interrompidos pelas outras professoras — desejosas, por sua vez, de emitir seus julgamentos e opiniões, seja sobre seus próprios alunos e alunas, seja sobre as crianças confiadas a suas colegas. A existência desses procedimentos faz com que o Conselho de Classe se torne um *locus* de observação importante para pesquisadores interessados em desvelar o complexo fenômeno do fracasso escolar, que leva à exclusão de muitos jovens da escola.

Este artigo descreve igualmente a maneira pela qual, nesses Conselhos, as educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico e psicológico são práticas comuns nas escolas observadas. Em cinquenta casos apresentados durante um ano, nenhum pôde ser solucionado através de uma medida prática dentro do âmbito escolar, todas as soluções foram remetidas para fora da escola. Professoras, diretoras e orientadoras concertam-se implicitamente para encaminhar a psicólogas,

fonoaudiólogas, psiquiatras, logopedistas ou psicopedagogas não apenas os alunos e alunas que, segundo elas, apresentam *dificuldades de aprendizagem*, mas igualmente aqueles ou aquelas com *problemas comportamentais*, de *relacionamento*, de *assiduidade*, de *agressividade* e mesmo de *concentração*. Visa a explicar como a mistura de fatores intra- e extra-escolares que invade o discurso das professoras, estigmatiza alunos e alunas (Goffman, 1975) e inviabiliza qualquer busca coletiva de soluções em termos escolares. As entrevistas com as professoras mostram que pelo menos algumas delas reconhecem a gravidade das decisões que devem tomar: para elas, “julgar” um aluno ou uma aluna é coisa muito séria. No entanto, a emissão de julgamentos fatalistas, preconceituosos e discriminatórios sobre alunos e alunas que apresentam “dificuldades educacionais” não é coisa rara nesse contexto.

A utilização de critérios extra-escolares na avaliação do aluno e 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 decisivos na determinação do futuro dos alunos e das alunas. Elaboramos a hipótese de que tal procedimento tem por objetivo implícito tornar mais fáceis de suportar as péssimas condições materiais e/ou institucionais das escolas que observamos. O apelo a soluções extra-escolares permite que as professoras se não se sintam culpadas, aliviando a tensão inerente à prática exercida em condições tão drásticas, para a qual não se sentem armadas intelectual e materialmente. Nossas observações são corroboradas por outros pesquisadores que trabalham sobre a educação (McDermott; Hood, 1982; Patto, 1987):

Após vários anos de pesquisa em escola, encontrei uma prática cujas implicações, pela sua gravidade, não pode ser mais ignorada por todos que, de alguma forma, participam nela. É a prática de atribuir a frustração do desejo dos educadores, de submissão das crianças, a deficiências ou distúrbios psíquicos de que essas crianças

seriam portadoras. Complementar a essa prática de atribuição de causas a distúrbios psíquicos das crianças, o encaminhamento dos insubmissos para diagnóstico é um anseio dos professores e técnicos escolares. (Patto, 1987)

Como o aluno constrói seu conhecimento

Na opinião das professoras observadas, as dificuldades educacionais do aluno e da aluna têm sua origem na incapacidade em construir conhecimentos acadêmicos. De maneira geral, a educadora vê o processo de ensino/aprendizagem de modo dicotomizado: ela ensina e o aluno e a aluna aprendem (Freire, 1987). Assim, quando o processo de aprendizagem desses alunos não são bem-sucedidos, estes são percebidos como portadores de um bloqueio cognitivo que os impedem de aprender (Mattos, 1992a; Patto, 1987). Esta justificativa comumente utilizada por professoras não teria tanta importância na avaliação geral de alunos e alunas se a professora encontrasse alguma dificuldade em validá-la no decorrer do Conselho de Classe. Mas, ao contrário, o apoio tácito das colegas reforça suas impressões, muitas vezes preconceituosas e de caráter psicologizante. Tanto o discurso como a prática das professoras são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno(a). Ilustram essa afirmação expressões do tipo: “ele não aprende”, “ele não consegue aprender”, “ela tem um bloqueio”, “não tem mesmo jeito, ela não aprende nada”. Constatamos mesmo algumas referências bastante pejorativas: uma das professoras refere-se a um aluno dizendo que “ele tem um Q.I. de ameba...”. Esse discurso, que caracteriza as dificuldades educacionais como distúrbios cognitivos fundados em aspectos psicológicos, visa a comprovar a incapacidade da criança em aprender o que lhes é ensinado, sem que a professora se coloque em questão. Embora este seja um procedimento corriqueiro no cotidiano escolar, já amplamente estudado em psicologia, o fato

de essas expressões tomarem vulto durante os Conselhos de Classe evidencia a forma que assume o processo de avaliação escolar. As impressões individuais emitidas pelas professoras para justificar o rendimento do aluno e da aluna, assim como o perfil que constroem, são validadas pelo conjunto de pares.

A atitude das professoras remete igualmente a um outro problema já diagnosticado na literatura sobre educação – o da responsabilização mútua pelo fracasso escolar das duas principais instâncias de socialização, a escola e a família. Parece-nos, entretanto, que, na realidade brasileira, a responsabilização da família pela escola vai mais longe do que o diagnóstico mais corrente na realidade européia – onde os pais são, no mais das vezes, acusados de falta de interesse pelo desempenho escolar dos filhos e filhas. Nas cenas que observamos, a responsabilidade familiar assume mesmo um aspecto “genético”, à medida que algumas crianças são assimiladas aos problemas precedentemente diagnosticados em seus irmãos e irmãs ou ao comportamento dito “anti-social” de seus pais (alcoolismo, uso de drogas e até mesmo pobreza).

As cenas etnográficas descritas abaixo constituem exemplos da atitude das professoras durante os Conselhos de Classe e ilustram a hipótese de que, no seio dessas escolas, existe uma construção coletiva do fracasso escolar (Erickson, 1987; Fine, 1991). Elas colocam em evidência a tese do deslocamento dos problemas escolares para fora da escola, impedindo uma análise mais clara da interação pedagógica e, dessa forma, das causas do fracasso escolar (Patto, 1987; Mattos, 1992a).

“O tempo da Alessandra⁴ é diferente” [...]

No decorrer de uma discussão sobre os conteúdos mínimos no Conselho de Classe da escola urbana do dia 30 de setembro de 1993,

⁴. Embora todos os participantes tenham espontaneamente autorizado o uso de seus verdadeiros nomes, decidimos modificá-los para preservar suas identidades.

a professora Suzana fala sobre a sua turma, que ela considera “difícil”, pois tem “vários alunos carentes”, “que não têm rendimento”⁵. À pergunta da diretora sobre quais são os alunos em recuperação, a professora assinala oito crianças, começando a falar sobre cada uma delas e destaca o caso da aluna Alessandra. As demais professoras, inclusive a orientadora pedagógica e a diretora da escola, também se manifestam sobre o caso.

- Agora tem casos também como eu te falei. A Alessandra, ela melhorou, no comportamento e tudo... mas ela não escreve nada. (Suzana, professora responsável)
- O tempo da Alessandra é diferente, né? Ela vai ter que ter mesmo um... (diretora)
- Ela não escreve! Eu dito do lado, ela não escreve. Eu cheguei à conclusão [de] que ela não sabe escrever, ou então, o quê que acontece... eu falo outras coisas e ela escuta... Visão não é. Então não é porque... (Suzana)
- Ela se nega. Eu acho ela até capaz, mas eu acho que ela se nega, quando ela queria fazer, ela fazia. (Teresa)
- Mas pra mim ela nunca fez [referindo-se às tarefas de aula], ela tá bem melhor em comportamento, ela não agride mais, ela aceita. Ela leva, ela continua levando bronca e tal, mas ela aceita. (Suzana)
- Mas aí ela se nega. (diretora)
- Não, não, não é pirraça, é um estado comum... Até que as contas, eu dei vários testes pro pessoal... ela até que conta. Ela consegue fazer alguma coisa... mas escrever ela não consegue. (Suzana)
- A Alessandra, você se lembra que nós chegamos a encaminhar a Alessandra pro Noap⁶, inclusive ela tem um irmão, né? Tem um irmão com problema sério, tá? (diretora)
- Neurológico... (Bia).
- Tá sendo até, não sei se ainda continua, mas tá sendo atendido lá, particularmente com uma psicopedagoga da PUC, sabe? Ela se interessou tanto pelo, pelo caso que ele,

passou a ir em Copacabana no consultório dela... Mas a Alessandra, a mãe... (diretora)

– É, a conclusão que a gente chega é realmente psicológica! (Teresa interrompe a diretora)

– [...] não levou ela, ela é o caso... o caso típico de um trabalho psicopedagógico, com certeza! (diretora)

– [...] eu fui muito legal com ela, eu tentei paparicar e consegui alguma coisa. Aí tem hora que eu tava, eu perdi a paciência, aí Alessandra, tá feito? Aí eu tentei ser radical também, aí eu vi que não conseguia também nada com ela. Aí eu tentei manejar, entendeu? Mostrava as condições pra ela, tipo uma chantagem, você não vai ao recreio, você não vai à PUC, pra lugar nenhum, entendeu? Aí ela começou: “tia, tá certo? Eu consegui”. Então é aquele tipo de pessoa que você atende a todo momento, isso é impossível a gente fazer isso. E eu acho ela uma pessoa esperta, capaz, ela acerta rápido, agora o negócio é ela querer então toda atenção pra poder, aí não é possível a gente fazer isso, entendeu? (Teresa)

– A dificuldade maior dela é a escrita, na escrita eu já, eu já fiz um teste aqui na Alessandra que ela ficou super feliz, ela tirou 95. (Suzana)

– Mas aí ela participa... (Teresa)

– E a leitura? Ela consegue ler? (Gigi)

– Não consegue ler, mas é melhor do que a escrita. Ainda é um pouquinho melhor que a escrita. (Suzana)

– Eu acho que ela não quer participar. Eu acho que ela se nega... Ela é apática a tudo, quando eu a peguei na classe de alfabetização, ela não queria nem entrar na sala... ela não quer nada com a aula! [...] O

5. Conteúdos Mínimos – de acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro o currículo básico ou “conteúdo mínimo” é o conjunto de conceitos nucleares que têm um caráter integrador, possibilitando ao aluno pensar o mundo de maneira articulada a partir das disciplinas que compõem este currículo escolar.

6. Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico (PUC do Rio de Janeiro). Este núcleo situa-se na mesma rua da escola urbana, em frente a ela.

problema dela, eu acho que se ela tratar no psicólogo, ficar, tá, eu acho que ela até consegue! [...] Cê tava dando a sua aula, né? Eu acho que a dificuldade dela só é psicológica. Tanta dificuldade, né? (Teresa)

Alessandra é objeto de avaliações divergentes por parte de duas professoras: Suzana, atualmente responsável por sua classe, e Teresa, de quem já foi aluna no passado. Enquanto a primeira insiste em seus fracassos e tem uma visão inteiramente negativa da aluna, a outra a percebe como uma criança “esperta” e “capaz”, mas que apresenta uma resistência ao processo de aprendizagem. Reconhecemos aqui avaliações correntes nos meios pedagógicos, em que crianças são apontadas como “apáticas” ou “sem participação” por não se adaptarem ao estilo pedagógico de algumas professoras ou até mesmo da escola que freqüentam. A professora Suzana, contraditoriamente, afirma num primeiro momento a total incapacidade da aluna diante da escrita – “ela não escreve nada” – para, logo a seguir, reconhecer que a mesma alcançou nota 95 (numa escala de 0 a 100) num teste de escrita. Por sua vez, Teresa considera que a apatia dessa aluna é apenas uma questão de desejo de sua parte – “quando ela quer, ela faz”.

A primeira constatação a que nos leva este caso é a grande intolerância das professoras com relação às diferenças individuais dos alunos. Tudo se passa como se todos os alunos e alunas devessem aprender no mesmo ritmo. A problemática do tempo na aprendizagem é um tema que as análises do processo educativo não levam suficientemente em conta. No caso de Alessandra, a diretora justifica o fato de ela não saber escrever como uma diferença cognitiva ligada ao tempo (lentidão) com relação às outras crianças.

A segunda constatação é que as professoras não colocam, em momento algum, em pauta, o fato de que sua maneira de ensinar pode não despertar o interesse da criança e que esta pode, como constatamos, comportar-se de

maneira diferente quando em interação com uma outra professora ou em outro contexto que não o escolar (Erickson, 1987). Nesse sentido, o discurso de Teresa é paradigmático: valoriza sobretudo os esforços feitos no sentido de melhorar o rendimento da aluna, sem visão crítica alguma dos métodos empregados. Aliás, mesmo quando solicitadas a fazer uma crítica/autocrítica de sua prática – como observamos no Conselho de Classe de 4 de dezembro de 1992 da escola rural – raras são as professoras que falam de suas deficiências: o discurso recai sempre nos problemas encontrados entre os alunos e as alunas.

A terceira constatação ilustra o despreparo e a negligência das professoras diante dos aspectos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem. Quando a criança começa a apresentar sinais de motivação, Teresa se sente por demais solicitada afetivamente e rompe a relação de confiança nascente... porque “é impossível a gente fazer isso”, dar a uma criança toda a atenção que ela requer.

O quarto ponto da análise revela a importância dos aspectos comportamentais de alunos e alunas, como se estes fossem independentes da atitude das professoras: o fato de Alessandra “aceitar as broncas” que leva, o fato de ela não “agredir mais”, é percebido de maneira positiva. Parece-nos que os aspectos comportamentais são aqui apresentados como um revelador das possibilidades cognitivas. A “pecha” de “rebeldia” ou “agressividade”⁷ recai sobre os alunos e alunas porque eles apresentam comportamentos não aceitáveis, segundo os critérios professorais, dentro da sala de aula. Esse anseio por uma submissão dos alunos e alunas, já igualmente diagnosticado por outros pesquisadores (Patto, 1990), confunde-se com

7. Um caso exemplar dessa atitude docente foi observado durante o Conselho de Classe da escola rural do dia 4 de dezembro de 1992, onde uma professora classifica o comportamento de um aluno de “super-rebelde” e “agressivo” apenas porque ele “chama a atenção” sobre si. Ela faz desta situação um estado definitivo quando confessa que “isso não tem jeito”. De acordo com a visão desta professora, a relação quase automática entre comportamento em sala de aula e desempenho se constitui em fator determinante do fracasso escolar.

freqüência com o desempenho escolar, como se fosse preciso dobrar-se passiva e inteiramente às normas escolares para aprender. No entanto, com freqüência, o contrário acontece, observamos que as interações que orientam o processo de socialização de alunos e alunas são invisíveis entre os mesmos. Todos esses fatores configuram claramente para estas professoras a necessidade de encaminhamento para tratamento psicológico da aluna em questão – reforçado pelo fato de que já existem antecedentes familiares, como se problemas “emocionais” fossem geneticamente transmissíveis.

Sem atendimento psicológico, a gente fica...

É verdade que, sem o recurso ao atendimento médico, as professoras se sentem extremamente fragilizadas. O trecho seguinte, tomado de um outro Conselho de Classe (escola urbana, 9 de dezembro de 1992), confirma o quanto as professoras são marcadas por uma imagem da classe “ideal”, na qual prevalece o critério da “normalidade” dos alunos e das alunas e como estes se sentiriam perdidos sem a medicalização das práticas desviantes. Qualquer desvio à norma, seja ele de ordem física (surdez, deficiência motora, deformação) ou mental (agressividade, falta de concentração, agitação) compõe um quadro de dificuldades que lhes parecem insuperáveis. A solução é remetê-los para fora da esfera escolar.

- E tem um outro também aqui, esse aqui que eu não sei direito, mas eu acho que ele também, eu dei “C”, o Alex também veio com... (Renata)
- Você colocou aqui como... Um aluno com dificuldade de aproveitamento do terceiro bimestre, o Alex. (Denise, orientadora pedagógica)
- No terceiro, eu coloquei com dificuldade, mas eu acho que coloquei com dificuldade, mas eu acho que eu coloquei D, acho que foi no caso dele, porque ele precisa de

atendimento especial no Noap, então, o máximo que a gente consegue dentro da sala, a gente vê que não depende só da gente, nem dele mesmo, depende de um outro atendimento por fora. (Renata)

– É, esse menino... (orientadora pedagógica)

– Sem isso, a gente fica... (Renata)

– Ele, ele já vinha com atendimento ano passado, não foi? E a mãe deixou de levar, perdeu a vaga, ainda pedi pra ela ir lá pra ver se ela conseguia novamente, mas a vaga, esse ano foi muito restrito assim. (orientadora pedagógica)

– É porque não tem vagas, tem aquela menina, como é o nome dela, Patrícia? Uma alta... (diretora)

– Não, surda... Por causa da... é... audição... (orientadora pedagógica)

– Da audição, Denise. (diretora)

– É, mas essa até que... (Renata)

– Tem a da audição, tem aquela outra... (diretora)

– Da ABBR⁸ que veio... (Renata)

É, a Renata tem alguns casos trabalhosos... (orientadora pedagógica)

Esse trecho ilustra bem o amálgama entre os conceitos atribuídos aos alunos e o diagnóstico infundado de encaminhamento psicológico. A professora sequer se lembra muito bem do conceito que deu ao aluno, mas a necessidade de atendimento psicológico está bem clara em seu espírito. A própria organização da avaliação incita a estabelecer essa confusão: como os conceitos são cumulativos (no sentido de que não se pode diminuí-los, mas apenas aumentá-los), as professoras preferem resguardar-se de um possível desmentido sobre a exatidão de suas avaliações, atribuindo aos alunos e alunas em dificuldade, quase que de maneira preventiva, um conceito mais baixo. O aluno e alunas são assim punidos em termos escolares por apresentarem uma deficiência de ordem psicológica aos olhos da profes-

8. ABBR: Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação.

sora. Como esperamos ter demonstrado, tal comportamento não tem nada de excepcional. Ao delegar a solução dos problemas que conduzem ao fracasso do aluno e da aluna a terceiros, as professoras diminuem o peso que lhes recai sobre os ombros e evitam qualquer questionamento de suas práticas.

Queremos aqui enfatizar o quanto é difícil restituir os significados implícitos dos discursos desses atores sem o recurso do vídeo. Por exemplo, na passagem acima, corremos o risco de que a atitude de descrédito quanto ao desempenho desse aluno que imputamos à orientadora pedagógica pareça apenas resultante de uma projeção ideológica de nossa parte. Como atribuir significados a esses discursos sucintos, entrecortados, cheios de subentendidos? Por um lado, é graças aos gestos e expressões faciais no momento da fala, captados pelo vídeo, que podemos reconstituir os sentidos implícitos. Por outro lado, a permanência prolongada em campo permite a coleta de um grande número de dados correlacionados à prática docente, uma maior familiaridade com os sujeitos da pesquisa e até mesmo um conhecimento relativo da biografia dos atores. No caso de Teresa, por exemplo, interpretamos sua tendência a medicalizar todas as situações escolares como se o fato de ser casada com um médico a levasse a considerar-se possuidora do mesmo saber de seu marido, como se ele pudesse ser-lhe transmitido por osmose.

A responsabilização da família fica clara tanto no caso de Alessandra, como no caso de Alex. No primeiro caso, o atendimento psicológico não foi possível porque a mãe, por resistência ou negligência, não levou a menina ao Noap. No segundo, há uma clara referência à displicência materna com relação à dificuldade de aprendizagem a trajetória escolar de seu filho, quando a professora comenta a interrupção do atendimento do aluno. As cenas descritas mostram que as professoras se eximem de suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas recorrendo a fatores de ordens diversas:

1. Elas podem projetar a culpa do fracasso da interação pedagógica sobre o aluno e a aluna, sobre seu nível de inteligência ou suas características de personalidade (discurso de Rita, no caso de Valéria).
2. Elas podem culpar a família por não acatar as injunções escolares, seja porque não estão de acordo com elas, seja porque não lhes dão importância, seja porque não se interessam pelo processo escolar de seus filhos (discurso de Denise, no caso de Alex; discurso da diretora, no caso de Alessandra).
3. Elas podem ainda chegar à conclusão de que esse processo ultrapassa tanto as possibilidades da professora como as do aluno e da aluna (discurso de Renata, no caso de Alex) e depende diretamente de instâncias especializadas exteriores à escola. É nesse sentido que eles lamentam o número reduzido de vagas oferecido no NOAP.

Essa passagem reforça outra afirmação que fizemos no início deste texto, com relação ao funcionamento do Conselho de Classe como um “diálogo de surdos”. O relato da professora sobre Alex é interrompido pela fala da diretora, que introduz o caso da aluna Patrícia. A orientadora pedagógica retoma esse novo caso, esquecendo-se da discussão em pauta. Novamente o assunto é desviado para a história de outra aluna, deixando de lado os dois primeiros. Assim, todos os casos e histórias de alunos e alunas vão se entrecortando, a ponto de não podermos mais distinguir sobre que aluno ou aluna os professores estão falando, qual o objeto e o objetivo de suas intervenções. A discussão termina com a constatação de que a turma da professora Renata tem muitos “casos trabalhosos”, sem que se tenha dado a esta professora a oportunidade de discutir até o fim ou de encontrar meios para solucionar suas dificuldades.

“Depois do atendimento no NOAP, ele ficou ótimo” [...]

No caso que se segue (escola urbana, 30 de setembro de 1993), os professores retomam,

quase um ano depois, a avaliação de Alex — aluno cujo comportamento e desempenho, segundo eles, melhorou bastante depois que o mesmo recebeu tratamento clínico. Trata-se do mesmo aluno citado acima, que apresentava problemas desde 1992 e que foi encaminhado para tratamento psicológico, perdendo a vaga por “negligência” da família. O atendimento psicológico que recebeu teve o mérito de torná-lo mais calmo, mais receptivo às instruções pedagógicas — o que é visto pela professora com satisfação.

– Se bem que o Alex é um outro caso, gente, esses alunos todos, todos os alunos que tão colocando, foram alunos da Leila, que nós encaminhamos para o NOAP, Alex começou a ser atendido... (Orientadora Pedagógica)

– É, ele melhorou bastante na época.[...] Quando ele repetiu a 1ª série e ficou com atendimento no NOAP, o rendimento foi ótimo, ele só não conseguiu chegar a “A” porque ele na escrita dele, ele tem algum problema neurológico, que de repente emenda tudo, agora quando ele tá calmo ele faz tudo certinho, quer dizer, na época que ele fazia NOAP, ele melhorou bastante.... (Leila)

A prova de que o atendimento psicológico recebido pelo aluno por orientação da escola tem uma relação direta com a melhora de seu comportamento é que este volta a piorar assim que o atendimento pára, por culpa da família. Na opinião das professoras, o tratamento psicológico parece ser uma condição necessária ao bom desempenho escolar de um certo tipo de aluno ou aluna, na medida em que os ajuda a acatar a disciplina escolar, as regras de comportamento em sala de aula (calma), as indicações pedagógicas da professora (fazer tudo certinho). No entanto, entrevistas com vários tipos de atores do processo educativo (professoras, orientadoras, pais e os próprios alunos e alunas) mostraram que cada um deles concebe a disciplina de uma maneira diferen-

te. Os alunos e alunas afirmam que há um certo tipo de indisciplina tolerada, ou mesmo permitida, pelas professoras. O fato de os critérios das professoras não serem claros e a distinção entre o que é aceito ou proibido ser difusa, aumenta a sensação de arbitrariedade do que é considerado disciplina na sala de aula, fazendo com que eles fiquem confusos (Mattos, 1998). Lembremos ainda que um certo tipo de interação entre alunos e alunas contribui positivamente para o processo de socialização dos mesmos, à medida que é por meio deles que as crianças aprendem as maneiras toleradas de burlar as normas e as margens de liberdade social.

No caso em pauta, a ficha desse aluno revela que, apesar da interrupção do atendimento psicológico, seu conceito atual não é tão ruim como se poderia supor. Alex, que tinha, como vimos, recebido conceito D no ano anterior, apresenta no ano seguinte média B, o que o coloca na faixa dos bons alunos e alunas, pelo menos no que se refere ao desempenho escolar. A referência à melhora do aluno refere-se, no entanto, quase que exclusivamente aos aspectos comportamentais: ninguém põe em valor seus progressos escolares.

“Ela é emburrecida mesmo” [...]

Não raro encontramos no discurso das professoras expressões pejorativas, no limite da grosseria, que desumanizam seus alunos e alunas. Levantamos a hipótese de que elas procedem assim no intento de expressar sua indignação pelas dificuldades educacionais inerentes ao processo de aprendizagem, que lhes parecem insuperáveis — sem pensar nas consequências que tais locuções podem ter sobre a autoestima das crianças. Os alunos e as alunas, geralmente, têm consciência do significado desses termos, empregados tanto nos Conselhos de Classe quanto nas salas de aula (Mattos, 1992b). Mas, como vimos também no caso acima, no Conselho de Classe, a professora tenta classificar os alunos e as alunas, por um lado, com

relação à imagem abstrata do “aluno médio”, por outro lado, com relação àqueles alunos e alunas da sua turma que mais se aproximam desta imagem “ideal”. As impressões destas professoras reforçam a antiga tese da deficiência cognitiva de origem genética e natural e ampliam a crença no determinismo social como justificativa para a falta de inteligência do(a) aluno(a). Mas não nos deteremos na análise da natureza histórico-social destas justificativas. O que nos interessa aqui é o processo de construção das mesmas, explicitando de que maneira um perfil equivocado do aluno e da aluna pode contribuir sobremaneira para a sua estigmatização, e até mesmo para sua exclusão social. Examinaremos a seguir, neste sentido, o caso da aluna Valéria.

No Conselho de Classe da escola urbana do dia 10 de dezembro de 1993, a professora Rita descreve os problemas da sua turma e enfatiza os casos que são, segundo ela, “mais sérios”, apresentados como “atípicos”:

- 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)
- Ela faz, tá vendo? Tá C, C, C, C, exprimido, né? Ela tem um, tem problema, um bloqueio total, mas é demais de esforçada, mas demais, o negócio é que... (Rita)

Solicitada pela diretora a emitir seu juízo sobre a natureza das dificuldades da aluna Valéria, a professora usa expressões de uma extrema violência, classificando-a de “bitoladíssima” e “emburrecida”. Ela tem, no entanto, uma certa consciência de que este procedimento corre o risco de ser censurado até mesmo por seus pares e manifesta um certo embaraço ao exprimir-se dessa maneira para caracterizar o desem-

penho da aluna durante o ano letivo. Seu discurso destaca sobretudo sua “generosidade”, seus esforços para tentar solucionar as deficiências da mesma, sem se interrogar se a natureza de suas práticas corresponde à personalidade da aluna, minimizando os esforços desta para corresponder à sua dedicação. À medida que seu empenho não apresenta resultados satisfatórios, ela atribui isso exclusivamente à aluna, dizendo que esta tem, de toda evidência, “um bloqueio”.

“O caso dela... é uma pré-dislexia” [...]

Ao listar o nome daqueles considerados aptos a ingressar na classe de alfabetização, o principal critério utilizado pela professora Isabel, do pré-escolar (escola rural, Conselho de classe de 4 de dezembro de 1992), é a idade do alunos. No entanto, a diretora questiona a inclusão nesta lista de alunos com problemas de inversão de letras ou com dificuldades de dicção.

- Agora, problema de dicção que eu já notei, Camila, ela fala o X pelo R... (Isabel)
- Sabe o que, esses alunos que apresentaram problemas na dicção... é avaliado porque eles podem apresentar mais tarde problema de, até encaminhamento com fonoaudiólogos e tudo. (orientadora pedagógica)
- A Camila não, é porque é muito novinha, ela é tão novinha. (Sônia)
- É uma pré, é uma pré-dislexia. (orientadora pedagógica)
- Ela é novinha, mas ela fala tudo perfeitamente, ela fala tudo perfeitamente,... mas o X e o R, ela.... (Isabel)
- Mas não é comum nessa idade? (Sônia)
- É isso que a gente tem que acompanhar, entende? (orientadora pedagógica)
- Camila tem 3, fez 3 anos em... (Isabel)
- Sônia, Sônia, por isso que a gente tem que acompanhar, porque pode ser um problema de imaturidade ou pode ser uma pré-dislexia, que vai aparecer depois... (orientadora pedagógica).

Quando a professora responsável pela classe destaca a dificuldade da aluna Camila, a orientadora pedagógica associa o fato de a aluna trocar o fonema X pelo fonema R a um futuro problema e sugere um diagnóstico de possível encaminhamento médico, a partir dos poucos dados que possui sobre o caso. Tudo se passa como se esta profissional, que estava dirigindo esse Conselho de Classe, quisesse impor seu conhecimento especializado, sem ter elementos para tanto. A responsável pela turma – que supostamente deveria conhecer melhor o caso em pauta – aparentemente não ousa questionar esse discurso. É a voz de uma outra professora (Sonia) que se ergue, para se opor a esta conclusão que lhe parece bastante prematura, lembrando a pouca idade da aluna. Só então a professora responsável ousa emitir sua opinião, reforçando a de sua colega. Parece-nos que se instala então um conflito de hierarquia de saberes, onde a orientadora pedagógica quer afirmar sua autoridade a todo custo e não aceita bem a intervenção da professora que coloca em questão seu diagnóstico. A insistência da colega parece irritar a orientadora pedagógica, que reforça então sua opinião em termos técnicos – evocando equivocadamente a possibilidade de uma pré-dislexia, quando o fenômeno comentado se aproximaria mais de uma dislalia. Além disso, ela trata de maneira irônica e paternalista a professora que ousa levantar-se contra seu saber especializado. No entanto, diante da resistência inesperada, ela termina por mostrar-se um pouco mais flexível em sua opinião, aceitando considerar a hipótese da imaturidade da aluna, sem entretanto deixar inteiramente de lado a idéia que defendeu desde o início da discussão. Nas entrelinhas desta situação está inscrita a fatalidade do encaminhamento médico que pesa sobre os alunos que apresentam dificuldades escolares, qualquer que seja sua idade ou os fatores que cercam a situação de fracasso.

Considerações finais

A pesquisa que fornece o material sobre o qual este texto se centra foi inteiramente

realizada no Brasil. Os resultados deste estudo apontam no sentido de uma vulnerabilidade da escola quanto ao modo de funcionamento dos Conselhos de Classe como um dos principais componentes do processo de avaliação do aluno. Parece-nos que a hipótese de que a função implícita dessas instâncias de fortalecer e confirmar as visões negativas, por vezes infundadas ou apressadas, que as professoras traçam de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem foram amplamente estabelecidas pela análise etnográfica das cenas apresentadas. Tudo indica que, diante da difícil realidade escolar, do seu despreparo técnico e dos obstáculos que parecem ultrapassar suas possibilidades de ação, as professoras se sentem impotentes e paralisadas. Elas tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto a suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas, recorrendo a recursos diversos: eles tanto podem projetar a culpa do fracasso da interação pedagógica sobre o aluno e a aluna, sobre seu nível de inteligência ou suas características de personalidade, traçando um perfil desumanizante e preconceituoso que comprove a impossibilidade de seu desenvolvimento cognitivo por maior que seja a competência e os esforços da professora; quanto podem responsabilizar a família por não acatar as sugestões escolares quanto ao futuro de seus filhos, ou ainda remetê-los a instâncias especializadas exteriores à escola. Esta última forma adotada para se eximir da culpa – a atribuição apressada do fraco desempenho escolar a causas psicológicas – assume características de uma profecia auto-realizável, cujo fundamento se encontra, por vezes, até mesmo em fatores de caráter genético. Poucos atores do sistema escolar têm consciência desse fato. No entanto, a entrevista com duas diretoras da escola urbana é bastante eloquente a esse respeito: estas duas profissionais são unânimes ao afirmar que o recurso à medicalização do fracasso não apenas isenta a professora de culpa, mas também serve como elemento desmobilizador do aluno e da aluna, em seu processo de aprendizagem.

Apesar de ter sido amplamente diagnosticada por pesquisadores da área de educação, essa prática continua em vigor nas escolas, assumindo proporções desastrosas.

A observação dos Conselhos confirma ainda a hipótese de que a interação pedagógica jamais é levada em conta, seja pelas próprias professoras, seja pela instituição escolar. Não existe no seio desta última nenhuma instância de reflexão crítica sobre a prática das professoras. Por sua vez, a produção acadêmica sobre esse tema destina-se mais aos pares acadêmicos do que aos atores escolares: os esforços de vulgarização da literatura científica e os projetos que prevêem uma colaboração entre o pesquisador e a professora ainda são escassos. Desta maneira, a análise desses Conselhos alerta para o fato de, com frequência, esses alunos e alunas se tornarem vítimas do despreparo dos professores em lidar com a complexidade da situação pedagógica.

Ao contexto da violência simbólica (Bourdieu, 1970) inerente ao exercício da profissão de professora, alia-se à violência da discriminação social, da imprecisão conceitual quanto às causas do fracasso escolar e até mesmo da agressão verbal na descrição de alunos e alunas.

Tais descrições ignoram com frequência os progressos dos alunos, insistindo nos aspectos negativos. Raras vezes assistimos a uma verdadeira avaliação do processo de aprendizagem do(a) aluno(a), por meio do seu desempenho na realização de tarefas, nos testes de conteúdo e em seu crescimento intelectual em relação à turma. Nas escolas observadas, o bom rendimento obtido por alguns alunos e alunas num concurso de redação ou na olimpíada de matemática, sua vitória no festival interestelar de música, nunca foram evocados dentro dos Conselhos de classe. Esses aspectos positivos eram sempre desconsiderados e substituídos por comentários desabonadores, que ferem as mais simples normas de ética profissional. Os resultados deste estudo sinalizam um alerta às escolas que encaram os Conselhos de Classe como um fórum privilegiado para a troca de informações sobre os alunos e as alunas e para o equacionamento de seus problemas pedagógicos.

Esperamos, com este texto, ter preenchido pelo menos algumas das lacunas apontadas por McDermott e Hood (1982) quanto à descrição das situações que levam ao fracasso escolar, contribuindo para a percepção das diversas funções dessas instâncias de avaliação que são os Conselhos de Classe.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

ERICKSON, F. Transformation of school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, dez.1987. Número especial "Explaining the school performance of minority students".

FINE, M. **Framing dropouts**: notes on the politics of an urban public high school. New York: State University of New York Press, 1991.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOFFMAN, E. **Stigmaté**: les usages sociaux des handicaps. Paris: Minuit, 1975.

MATTOS, C. L. G. *et al.* (1992a) Fracasso Escolar: imagens e explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 73, n. 4, p. 368-383, maio-ago. 1992a.

_____. **Picturing school failure:** a study of diversity in explanations of “Educational Difficulties” among rural and urban youth in Brasil. Tese (Doutorado em Educação)- University of Pennsylvania, USA, 1992b.

McDERMOTT, R. P.; HOOD, L. Institutional psychology and the ethnography of schooling. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Eds.) **Children in and out of school:** ethnography and education. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982, p. 232-249.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória.** São Paulo: Cortez, 1991.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

WILCOX, K. Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review. In: SPINDLER, G. (Ed.). **Doing the ethnography of schooling:** educational anthropology in action. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982, p. 457-488.

Recebido em 10.11.03

Modificado em 08.04.05

Aprovado em 09.05.05

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ph.D. em Educação pela University of Pennsylvania.