

5 Apreciações e Mecanismos de Corte: conselhos consultivos

5.1 Introdução

Nesta segunda etapa da pesquisa, usando a metáfora de Elias (1939), saí da perspectiva aérea e quis ter o olhar do nadador. Minhas perguntas eram: o que é considerado importante na avaliação? Como são decididas as reprovações que eu havia apurado anteriormente? Após ter analisado os dados mais gerais cabia observar os encontros microssituacionais que, de acordo com Collins (2000), são o ponto de partida de toda ação social e de toda evidência sociológica. Todas as informações que eu tinha apurado até então me davam o volume das reprovações e os momentos em que estas aconteciam, faltava saber como eram decididas.

Assim, para entender como são construídas as decisões de aprovação e reprovação dos alunos, observei os conselhos de classe da escola A1, uma das melhores escolas do Brasil, de acordo com o Enem dos últimos quatro anos.

O conselho de classe é um espaço coletivo de avaliação dos alunos, que podemos considerar excepcionalmente adequado para compreender como se produz e reproduz o sistema de classificação da instituição por intermédio da fala de seus agentes. É o lugar onde podemos observar a estrutura das hierarquias das propriedades a reproduzir e, desta forma, as “escolhas” que são feitas pelo sistema (Bourdieu, 1998). Nessa reunião, os professores se sentem à vontade para expressar suas impressões sobre os alunos, conforme já havia apurado anteriormente Mattos (2005), na pesquisa sobre os conselhos de classe em escolas públicas do Rio de Janeiro.

Como não seria possível observar todos os conselhos da escola, optei por fazê-lo apenas nas séries onde eu já havia verificado ocorrer a maioria das reprovações, portanto presenciei os conselhos de classe do 8º ano, antiga 7ª série do ensino fundamental, e os do 1º ano do ensino médio.

O trabalho se desenvolveu em duas etapas, a primeira foi a de “aquecimento dos motores”, no final de 2008, quando observei os três últimos conselhos de cada série (outubro, pós-provas finais, pós recuperação).

A segunda etapa foi a do ano de 2009, quando observei todos os conselhos do ano letivo de ambas as séries, com exceção de um do ensino médio. Nas duas séries, os conselhos aconteceram com diferenças apenas de dias. Houve um conselho chamado “pré-coc” em abril, depois, em junho, o primeiro propriamente chamado de “conselho de classe”, o segundo, em outubro, o terceiro, logo após as provas finais e o último, após a recuperação. Foi justamente o último conselho do ensino médio que não pude observar⁴⁵.

5.2

Questões sobre a observação dos conselhos de classe

A observação dos dois anos dos conselhos foi muito importante para perceber que se trata de uma dinâmica em construção, pois não foram eventos exatamente iguais. Também foi fundamental como estratégia para que houvesse uma adaptação mútua à minha presença nos conselhos.

Antes de mencionar o costumeiro desconforto dos observados com o observador, devo falar que a posição de pesquisadora no conselho, como já foi assinalado por Sá Earp (2006), foi muitas vezes extremamente incômoda. Em primeiro lugar, por ser uma intrusa em uma região de bastidores⁴⁶ (nos termos de Goffman). Dessa forma, presenciei revelações de dramas familiares e individuais dos alunos, circunstâncias em si mesmas penosas, sobre as quais os professores se viam na posição de avaliar a gravidade e a extensão. Em segundo lugar, pela ocorrência de situações claras de desconforto, quando as minhas reações tornaram-me mais “visível” do que o desejável. Um exemplo foi o momento quando descreveram uma peripécia de um aluno e só eu achei graça. Isso fez com

⁴⁵ Mudaram a data e não fui avisada. Cheguei à escola e o conselho de classe tinha acontecido no dia anterior. A orientadora educacional ficou bastante aborrecida com o acontecido, dizendo que ela mesma fora avisada da troca de horário no próprio dia do conselho pelo coordenador do ensino médio. Ela, no entanto, me passou as decisões que foram tomadas.

⁴⁶ De acordo com Goffman, os bastidores são a região de fundo, “onde o ator pode confiantemente esperar que nenhum membro do público penetre. Como os segredos vitais de um espetáculo são visíveis nos bastidores, e como os atores se comportam libertando-se de seus personagens enquanto estão lá, é natural esperar que a passagem, da região de fachada para a de fundos seja conservada fechada aos membros do público ou que toda a região do fundo se mantenha escondida deles.” (2003, 107).

que a minha postura ficasse dúbia. A “fachada”⁴⁷ (Goffman, 2003) sustentada de pesquisadora que tinha até então um afastamento do que estava sendo realizado ali ficou confusa para o grupo, criou uma incoerência expressiva. Não que a minha reação em si fosse censurável, apenas não era a esperada pelo grupo.

Sustentar uma expressão facial que traduzisse menos meus pensamentos também foi difícil. Professores e coordenadores falam e buscam o olhar do pesquisador para saber o que ele está pensando sobre o que eles, membros do conselho, estão dizendo. Dessa forma, temos mais uma confirmação de que o conselho, normalmente região de bastidor, adquiriu características de fachada: estava sendo feita para mim uma representação, nos termos de Goffman.

A escrita das minhas observações no meu caderno de campo ajudou muito a fugir dessa cumplicidade. Além disso, procurei me posicionar em frente ao *datashow*, o que fez com que a troca de olhar com os professores fosse menor. Outra situação que dificultou a interação foi a de que, em alguns conselhos, eu não fui apresentada aos professores. Como a presença dos professores não é sempre a mesma, alguns não me conheciam e ficavam perguntando uns aos outros quem eu era. Nesses momentos, pensei em alertar as orientadoras educacionais quanto ao problema, mas optei por me calar. Considerei que, quanto menos eu falasse, melhor seria. Não estou certa de que tenha sido uma boa solução, pois a informação sobre quem eu era serviria para colaborar na definição da situação e nos papéis que cada um representaria.

Os professores, no princípio, não ficaram à vontade com a minha presença. Nessa escola, no primeiro CoC – como são chamados os conselhos pelos coordenadores e professores –, e em outras escolas também, pude perceber nitidamente que um dos professores estava falando um pouco mais do que me parecia o razoável, impressão confirmada pela fala de uma das professoras no decorrer da reunião, fazendo menção a um certo exibicionismo. A coordenadora de segmento⁴⁸ também falou do incômodo manifestado pelos professores, mencionando, inclusive, esse professor cujo comportamento destoou do normal.

⁴⁷ Fachada “é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação”. (Goffman, 2003, 29)

⁴⁸ O coordenador é a referência imediata entre alunos, professores e responsáveis para o desenvolvimento do dia a dia do colégio. Sua atuação repousa na articulação dos processos escolares em ação, tendo o apoio direto de auxiliares de educação com os quais cria as condições favoráveis a uma rotina que propicie o pleno desenvolvimento do projeto pedagógico do seu segmento, em todos os aspectos.

Em outro conselho, a situação ficou ainda pior, quando esse mesmo professor deu várias alcunhas pejorativas para os alunos. A supervisora pedagógica⁴⁹, que estava observando o conselho, comentou depois comigo seu próprio desconforto com a atitude do professor.

A minha observação no conselho resultou numa reunião em que fui chamada pela supervisora pedagógica, com a presença da coordenadora do segmento de 8º e 9º ano. A conversa foi para me alertar sobre o quanto a minha presença teria alterado o comportamento dos professores do 8º ano, mais especificamente de dois professores. Não que eles tivessem agido de forma incomum, apenas comportamentos habituais teriam ficado mais exacerbados. Elas comentaram que a escola não tem o costume de receber pessoas para observação e que a presença dos pesquisadores já tinha causado desconforto desde a fase da pesquisa maior do SOCED, quando estivemos em sala observando as aulas.

A entrada de um estranho numa região de bastidor, sem dúvida, gera alterações nas representações e traz características de região de fachada. Goffman alerta que devemos analisar a situação não pelas alterações em si, mas pela representação considerada adequada para uma região de fachada. Nesse caso, tendo em vista o que foi dito pela supervisora, pelos orientadores e coordenadores, vemos que, mais do que realizar uma mudança radical de comportamento, esses professores exageraram o que já fazem normalmente. Na caracterização de uma turma, por exemplo, alguns professores, para falar de sua dificuldade em dar aula para aqueles alunos, disseram que, em todo o seu tempo de magistério, nunca tinham vivido situação semelhante. Essa opinião foi, no entanto, relativizada pela supervisora.

Considero que a diferença maior produzida pela minha presença foi a expressão das opiniões sobre os alunos de forma mais categórica e loquaz. Essa impressão foi reforçada pela entrevista com a orientadora educacional. Ela somente percebeu como a fala de um professor estava carregada de preconceitos, quando a supervisora pedagógica a orientou a conversar com ele sobre a questão da impropriedade do seu comportamento, dizendo que ele estava se expondo

⁴⁹ Segundo as informações contidas no site da escola, a supervisão pedagógica é responsável pela preservação da harmonia entre os princípios filosófico-pedagógicos da instituição e sua realização prática, por meio de contato permanente com a Reitoria e de um trabalho de equipe com o Serviço de Orientação Educacional – SOE, com os coordenadores de segmento e coordenadores de matéria. Zela, essencialmente, pela identidade do colégio expressa na sua proposta pedagógica.

agindo daquela forma. Convém mencionar que, após esse alerta, a conduta do professor mudou e não aconteceram mais os comentários pejorativos.

Os professores do ensino médio ficaram um pouco menos desconfortáveis do que os do ensino fundamental. Em reunião posterior com a supervisora pedagógica, pude confirmar essa impressão. Um exemplo de menor desconforto foi a reação de um professor do ensino médio: ele me observou longamente. Depois de um tempo, acho que passei por seu crivo e ele começou a fazer comentários e a olhar minha reação de forma cordial. Acredito que o estranhamento menor tenha sido uma decorrência da maneira como eles conduzem o conselho de classe, pois parecem mais seguros de suas decisões em relação aos alunos.

O fato de não ter sido avisada da última reunião não me pareceu uma decorrência de um desconforto com a minha presença. Até porque na tentativa de suprir as informações que faltaram, a orientadora me enviou um e-mail com todas as decisões tomadas no conselho, alertando-me, inclusive, que uma das reprovações decididas no conselho ao qual não fui chamada foi modificada em um conselho extraordinário, marcado para depois do natal.

5.3 Conselhos Consultivos e Conselhos Deliberativos

Os conselhos de classe, ao longo do ano, tiveram objetivos bem diferentes. Aqueles os quais denominei de consultivos aconteceram em abril (“pré-coc”), junho e outubro. Nessas três reuniões, nada foi decidido sobre os alunos em termos de avaliação, nem mesmo os conceitos⁵⁰ que os alunos recebem no boletim.

Podemos ver que esse não era mesmo o objetivo, inclusive pela definição encontrada na agenda distribuída para toda a comunidade escolar. Nas “orientações gerais”, está registrado que o conselho de classe:

⁵⁰ A atribuição de conceito foi realizada apenas em uma ocasião, no pré-coc de abril de 2009 do ensino médio. A decisão de fazê-lo em conselho foi tomada no momento da reunião. Em nenhum outro conselho se falou do assunto. Os conceitos da avaliação qualitativa não foram mencionados nos conselhos deliberativos de dezembro nem uma única vez, conforme será dito mais adiante. Os conceitos possíveis são: ótimo (OT), Bom (B), Regular (R), Sofrível (S).

Define-se como o colegiado que tem como objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem, buscando identificar e trabalhar as causas que estão dificultando o crescimento intelectual e sócioafetivo dos alunos, assim como destacar alunos com efetivo desempenho acadêmico. (“orientações gerais” – agenda escolar)

A dinâmica dos conselhos foi variada, conforme apresentarei posteriormente, seja na comparação entre os anos de 2008 e 2009, seja entre as séries em que se realizaram. Os itens da pauta que estiveram mais presentes foram:

a - Perfil das turmas. Para termos noção da importância do tema, um dos agentes escolares entrevistado na pesquisa do SOCED classificou o conjunto de alunos de cada ano como “safra”, fazendo uma metáfora com as safras de vinho. Assim, por exemplo, a safra de alunos da turma B do 1º ano de 2007 pode não ter sido muito boa, mas a do 1º ano de 2009 pode ter sido ótima⁵¹. Cada uma tinha suas características, umas melhores do que outras, formando um conjunto único pelas suas atribuições.

b – Perfil dos alunos. Foi debatida a situação de aproximadamente metade dos alunos de cada série. Os critérios de escolha dos alunos avaliados foram relacionados a problemas de nota ou de comportamento, ou os dois.

c – Estratégias. Finalmente, os conselhos serviram para definir estratégias para a resolução daquilo que identificavam como problemas das turmas e dos alunos. Algumas estratégias foram individuais, mas a maioria foi coletiva, adotadas pelo colegiado no trato das turmas e dos alunos.

Os conselhos que aconteceram em dezembro denominei de deliberativos, pois foram neles que as aprovações ou reprovações se decidiram. Diferente dos consultivos, não há uma descrição nas “orientações gerais” sobre o que deve ser feito nos conselhos deliberativos. Está escrito apenas, além das regras descritas anteriormente, que

“a recuperação final será facultada somente em, no máximo, duas matérias. Em caso contrário, NÃO OCORRERÁ PROMOÇÃO”. (“orientações gerais” – agenda escolar – grifo no original)

⁵¹ Este é um exemplo fictício. As turmas da escola A1 não são denominadas por letras, nem estou me referindo a uma turma que tenha existido.

Verifiquei, no entanto, que a função dos conselhos deliberativos de dezembro é justamente essa: a de verificar quais alunos precisam de ajustes nas notas para serem aprovados ou para irem à recuperação. Assim, o primeiro conselho deliberativo aconteceu em dezembro, logo após as provas finais. O segundo conselho deliberativo ocorreu após a recuperação, também em dezembro. Nele foi decidido, dentre os alunos que não passaram por nota, em uma ou nas duas matérias em que fizeram recuperação, quais seriam aprovados e quais seriam reprovados. Mais uma vez, apresenta-se uma regra não escrita nas orientações gerais.

5.3.1 Descrição geral das reuniões

As reuniões de conselho foram nas salas de aula ou em um auditório com as carteiras dos alunos dispostas em semicírculo. Os alunos não têm aula em dia de conselho. Com auxílio de um *datashow*, foram projetadas as planilhas de nota com as fotos dos alunos quando estes eram citados. A maioria dos conselhos foi precedida de uma “pausa”, que é como os participantes chamam uma pequena reflexão antes do início de qualquer reunião para que o grupo comece a ficar sintonizado no que vai acontecer.

Nos primeiros conselhos, a “pausa” foi feita pelo SOE e houve a leitura de um texto do Ruben Alves, que estabelecia uma distinção entre o professor e o educador. Posteriormente, essa dinâmica foi conduzida pela pastoral, e as leituras passaram a ter uma base religiosa, às vezes com a oração do pai-nosso ou da ave-maria; no penúltimo conselho do ano, foi avisado que as pausas passariam a ser leituras do evangelho. Os professores não discutiram nenhum dos textos, ocasionalmente houve pequenos comentários para em seguida começar a reunião.

A condução das reuniões foi feita pela parceria da orientação educacional com o coordenador do segmento⁵². A supervisora pedagógica compareceu a algumas reuniões, nem sempre ficando presente durante todo o tempo, sendo que sua participação, na maioria das vezes, restringiu-se a fazer anotações em um caderno. Raras vezes manifestou-se sobre os assuntos, quando o fez foi para

⁵² Houve apenas uma reunião do 8º ano da qual a coordenadora não participou, pois teve de dar aula no mesmo horário.

prestar esclarecimentos sobre regras. No organograma, ela ocupa um cargo mais alto do que as coordenadoras de segmento e as orientadoras educacionais. O reitor do colégio compareceu a duas reuniões do ensino médio e a uma do ensino fundamental. Ficou basicamente calado e não fez qualquer anotação. No passado, o reitor controlava tudo no colégio, mas atualmente há uma delegação de poderes e sua presença tem uma função simbólica. A nova configuração demarca que a escola é comandada por essa ordem religiosa.

A reunião é marcada buscando o horário em que haja mais professores na casa, pois o comparecimento só é obrigatório para aqueles que estão em horário de trabalho na instituição. As datas são definidas no calendário que é distribuído para toda comunidade escolar no início do ano. A maioria dos conselhos do 8º ano do fundamental teve a presença de quase todos os professores. Nos conselhos do 1º ano do ensino médio, houve mais faltas, o professor de Francês não foi a nenhuma das reuniões, e os professores de História e Geografia só estiveram em duas reuniões. Os professores cujas disciplinas não têm nota também comparecem, como é o caso de Educação Física e Estudo Dirigido.

5.3.2

Diferenças entre os conselhos do 8º ano do ensino fundamental e do 1º do ensino médio

Os conselhos de classe do ensino fundamental e do ensino médio cumprem aparentemente funções diferentes. No fundamental, a escola ainda está preocupada com a formação dos alunos, com a função pedagógica da escola e, de certa forma, ainda não tem muitas certezas de quais alunos devem permanecer no grupo. O debate pedagógico é mais forte, e as questões individuais das famílias têm um peso maior do que no ensino médio.

No ensino médio a função é outra. Os alunos já são maiores e, portanto, mais autônomos em relação às suas famílias. O momento da avaliação dos alunos no vestibular e, conseqüentemente, da instituição está mais perto. O número de matérias duplica. A maioria dos professores deixa de ser feminina para ser masculina. Assim, o ensino médio o sentimento é de uma “corrida de obstáculos”, na qual alguns alunos vão ficando pelo caminho. Nas palavras dos professores:

“entregaram os pontos”. Alguns, inclusive, pedem transferência e escrevem explicitamente que não se acostumaram com o ritmo de ensino. Parte do que está sendo feito é relativo à “safra” de alunos que se formará em dois anos e que levará o nome da escola adiante.

Essa diferença pode ser percebida nas “pausas” realizadas em 2009 para os primeiros conselhos deliberativos do 8º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. No 8º ano, foi feita a leitura do texto evangélico “A cura do paralítico em Cafarnaum” (Marcos 2.1-12), dando o tom à reunião: todos erram e devem ser perdoados, emprestando assim um caráter moral ao que estava sendo feito ali. No conselho do 1º ano do ensino médio, a “pausa” foi a leitura da celebração de natal, pedindo a Deus que iluminasse todos para que pudessem atuar com sabedoria. Nos outros conselhos, a “pausa” tinha sido em geral igual nas duas séries, o que ajuda a construir o significado de cada conselho. No 8º ano, pede-se aos professores que sejam tolerantes com os alunos. Já no 1º ano, o que se pede é sabedoria para escolher quem será retido e quem poderá seguir adiante. Essa tolerância maior do 8º ano também aparece nos números: no ensino fundamental, houve muito menos reprovados do que no ensino médio. Foram 16 alunos reprovados em 2008, no 1º ano do ensino médio⁵³, e 17 em 2009; no 8º ano do ensino fundamental, foram 4 em 2008 e 3 em 2009.

Importante salientar que essa diferença apurada nos conselhos não quer dizer que exista um empenho maior de ensino dos professores do 8º ano ou do 1º. Em escolas de excelência, como bem explicou Bourdieu, os professores estão:

Pessoalmente interessados no sucesso de cada um dos seus alunos, – pelo menos dos melhores entre eles –, fazendo todas as tarefas implicadas na definição completa do seu papel professoral⁵⁴(Tradução minha, 1989, 126).

Os professores sabem que seus alunos são bons, estão acima da média deste nível de ensino. Uma prova disso é que quando os alunos pedem transferência, seja por terem sido reprovados, seja por outro motivo, o destino escolhido não são instituições “pagou-passou”, e sim instituições situadas igualmente entre as melhores nos rankings elaborados pelo Enem.

⁵³ Em 2008, oito alunos do 1º ano do ensino médio pediram transferência ao longo do ano.

⁵⁴ No original: “Personnellement intéressés à la réussite de chacun de leurs élèves – en tout cas des meilleurs d’entre eux –, accomplissant toutes les tâches impliquées dans la définition complète du rôle professoral ...”.

5.4. Conselhos Consultivos

5.4.1. “Perfis das turmas”

A descrição do perfil das turmas foi um item importante dos conselhos consultivos de ambas as séries. O serviço de orientação educacional⁵⁵, SOE, utiliza essa informação para dar o que foi chamado de “retorno aos alunos” do que é dito no conselho. Não só do que é dito sobre a turma, como também do que é dito sobre os alunos. O SOE não tem um horário específico na grade, mas, quando solicita aos professores, não tem dificuldade em obter espaço para o diálogo. Esse retorno é feito de forma sistemática. São esses perfis que compõem as qualidades da “safra” de cada turma.

Os perfis das turmas do fundamental, no entanto, não pareceram caracterizar uma forma de profecia sobre as futuras reprovações, inclusive porque, ao longo dos conselhos de 2009, as caracterizações das turmas foram mudando. Uma delas, por exemplo, em abril, foi considerada como a mais rápida para começar o trabalho, já no conselho de junho disseram que os mesmos alunos faziam um teste de paciência aos professores, davam muito trabalho.

Os perfis foram importantes, entretanto, para observar o que a escola valoriza. De acordo com Bourdieu (1989), as disposições consideradas fundamentais nas escolas de excelência são a docilidade e a aptidão acadêmica, sendo que a primeira é quase mais importante do que a segunda. As falas dos professores traduzem essa preocupação, pois o que é avaliado é a capacidade de trabalho dos alunos e sua relação com os professores, conforme veremos a seguir:

- A. “resistente ao trabalho, mas não hostil”. Os alunos se desorganizam rápido, apresentam uma “rebeldia vazia”. Adoram conversar com os professores sobre outros assuntos que não os da aula.
- B. A segunda turma foi descrita como “hostil”, disseram que houve uma mudança na turma em decorrência dos maus resultados nas notas, “estão sob pressão”.
- C. A terceira foi definida como uma turma de “trabalho, amistosa”.

⁵⁵ Essa informação me foi dada na entrevista que realizei com a orientadora educacional do 8º ano do ensino fundamental da escola.

D. Grupo agradável, mas estão entrando na adolescência e “trabalham na base do chicote”.

Os perfis estabelecidos para as turmas do ensino médio corresponderam, em parte, à composição das turmas que a escola fez. Como a forma de agrupamento dos alunos reflete as práticas pedagógicas da escola (Alves e Soares, 2007), levantei qual era o critério.

De acordo com coordenadora pedagógica, as turmas que entram no 1º ano permanecem unidas até o 5º ano do ensino fundamental. Do 5º para o 6º ano, as orientadoras do fundamental fazem o que ela chamou de “sociograma”: cada aluno diz com quem se relaciona bem ou mal na própria turma e nas outras turmas da série e assim por diante. Do 6º até o 9º ano, as coordenadoras com o SOE continuam fazendo o “sociograma”, mas também usam como subsídio as informações obtidas nos conselhos de classe ou em outros espaços, como, por exemplo, os grupos de alunos que não formam parcerias produtivas. Também tentam atender pedidos das famílias que versam sobre a facilidade de carona de um colega para outro, por exemplo, ou então uma mãe que pediu para que seu filho ficasse em uma mesma turma porque ele tomou gosto pelo estudo com aquele grupo.

Costuma-se manter as turmas do 9º ano do ensino fundamental no 1º ano do ensino médio para facilitar a transição de um segmento para o outro, pois essa passagem é considerada bastante “turbulenta”. Outro critério de enturmação é se são alunos de período integral ou parcial. Não me foi dito se existe algum critério especial para os bolsistas.

Pelo critério do “sociograma”, o que parece ser mais relevante é a socialização entre os alunos. De fato, esse foi um tema bastante comentado, como veremos nos perfis dos alunos. Pude ver que existia uma preocupação com aqueles que pareciam solitários e tristes. Até a concentração dos repetentes em uma turma só teve como explicação a socialização dos alunos. Foi dito que muitas vezes eles são colocados juntos para terem companheiros na mesma situação e não ficarem isolados. No caso em tela, contudo, talvez exista uma correspondência entre esta enturmação e o resultado, pois as turmas do ensino médio com mais reprovações também foram aquelas com mais repetentes e consideradas ao longo do ano letivo como problemáticas, conforme veremos a seguir.

A descrição das turmas do ensino médio de 2008 no conselho de classe de outubro foi muito sucinta. A primeira turma foi considerada “agitada”, a segunda, “heterogênea” e a terceira, “ótima”. A turma “agitada” foi a que teve mais reprovações, sete, e foi também a que tinha um número maior de repetentes:⁵⁶ cinco⁵⁷. A “heterogênea” teve quatro reprovações e nenhum repetente na turma. Por fim, a considerada “ótima” teve cinco reprovações e tinha três repetentes.

Em 2009, as descrições das turmas do 1º ano do ensino médio foram mais longas e podemos dizer que os perfis parecem ter derivado quase que diretamente do critério de enturmação adotado.

A turma considerada “padrão do colégio” tinha seis alunos oriundos de escolas públicas que estudam na instituição com bolsa de desempenho acadêmico⁵⁸ e nenhum repetente. Reuniam, portanto, as características preferenciais descritas por Bourdieu (1989): docilidade e aptidão acadêmica. Consideraram a acolhida da turma muito boa, simpática, parceira. Os professores tinham prazer de dar aula lá e de corrigir os trabalhos. Por isso cobravam mais dos alunos, pois eles podiam dar muito. Tinham uma postura mais adulta. Foi a turma que teve menos reprovados: quatro.

A turma considerada mais complicada tinha o maior número de repetentes (nove alunos - somando os de 2008 mais os de anos anteriores), também era o grupo que tinha mais alunos novos. 90% da turma era de alunos que foram do horário parcial em 2008 e estavam tendo muita dificuldade de se habituar ao novo ritmo de estudo. Era o grupo também que tinha o maior número de advertências. A própria orientadora educacional falou que muitos meninos tinham acompanhamento psicológico, alguns tomando até remédios e as famílias foram consideradas angustiadas. Os alunos foram descritos como hostis, mas cordiais entre si. Essa turma foi também considerada heterogênea, alguns alunos precisariam de paz para expor suas dúvidas e não conseguiam. Maior número de reprovados: sete.

⁵⁶ Não mencionei os repetentes no ensino fundamental porque foram poucos. Em 2008, havia três repetentes no 8º ano do ensino fundamental, em 2009, apenas um.

⁵⁷ Dois ficaram em recuperação, todos foram aprovados.

⁵⁸ A escola é uma das parceiras operacionais de um programa do Instituto Social Maria Telles (ISMART). Esta organização oferece bolsas de estudos para alunos que despontam nas escolas públicas pelo seu desempenho. Esses alunos frequentam a escola durante um ano à tarde, fazendo uma preparação para fazer a prova de seleção no final do 9º ano, para entrar como um aluno comum da escola no 1º ano do ensino médio.

A última turma não teve uma composição marcada por nenhuma característica anterior. No decorrer dos conselhos, o aspecto que mais se falou foi sobre a desorganização e a sujeira constantemente espalhada pelos alunos na sala de aula. Em outubro, foi considerada a mais “agitada” e “imatura”. Os professores consideraram fácil dar aula lá, pois os alunos eram acolhedores. Para alguns professores, uns quatro alunos tinham “entregado os pontos” e por isso passaram a chegar atrasados, a não trazer os deveres de casa. Nesse grupo foram reprovados seis alunos.

O efeito dos pares ou efeito contextual já foi comprovado na literatura. Os alunos aprendem não só com seus mestres, mas também com seus colegas. As características e realizações destes últimos são importantes no desenvolvimento de cada estudante, (Goldestein, 2001). Vemos que um grupo tanto pode ajudar a melhorar o desempenho do aluno, como pode piorá-lo, por isso a composição das turmas é considerado um ponto sensível para o desempenho acadêmico.

De acordo com as pesquisas empíricas⁵⁹, foi visto que o efeito-turma é maior do que o efeito-escola. Em outras palavras, há mais diferenças de desempenho entre as turmas de uma mesma escola do que entre várias escolas. A razão disso é que há uma grande variação no nível das salas de aula. Essas discrepâncias se revelam no número de alunos, no conteúdo curricular, nos critérios de enturmação, no perfil do professor, além das diferenças no desempenho acadêmico. De acordo com Alves e Soares (2007), os critérios de composição de turmas colaboram para que diferenças menores entre os alunos se convertam em grandes diferenças entre os grupos e aumentem a estratificação escolar. Podemos dizer, portanto, que a construção da turma por habilidades tende a aumentar os desníveis entre os alunos.⁶⁰

Não queremos com isso estabelecer uma correlação direta entre a formação das turmas por habilidade ou nível socioeconômico e seu resultado, mesmo porque é complicado aplicar a experiência de uma escola em outra (Alves e Soares, 2007). A enturmação por competências dos alunos pode ter um grande impacto em um grupo em uma escola e menor impacto em outras, havendo uma relação com o número de alunos em sala, o número de turmas por escola e até

⁵⁹ (Creemers; Jonag, 2002; Hallinan, 1994; Lamb; Fullanton, 2002. Apud Alves e Soares 2007).

⁶⁰ Nas escolas estudadas por Alves e Soares (2007), essas habilidades muitas vezes acompanhavam o nível socioeconômico dos alunos.

mesmo quantas turmas a escola tem por nível de competência (Halinan, apud Alves e Soares, 2007).

Na escola, vemos que colocar juntos os bons alunos, no caso, os bolsistas por desempenho acadêmico colaborou para formar uma turma dócil e estudiosa. A reunião dos alunos com as características mais difíceis como os repetentes, alunos novos etc, no entanto, contribuiu para não ter um ambiente adequado para a aprendizagem, como os próprios professores falaram. É importante salientar que, embora os alunos repetentes tenham tido problemas de desempenho, não foram os que na maioria sofreram novas reprovações. Como veremos nos conselhos deliberativos, os repetentes ficaram todos em recuperação, mas por serem repetentes⁶¹ obtiveram junto aos professores um olhar benevolente. Podemos pensar que a estratificação escolar salientada por Alves e Soares (ibid) com a divisão das turmas por habilidades se operou na escola. Pode ser que essa estratificação seja um dos mecanismos de corte que a escola opere para selecionar os bons alunos.

5.4.2 Perfil dos alunos

Minha observação dos conselhos de classe foi uma tentativa de ser uma taquígrafa do que era dito. Dessa forma, o que mais ficou registrado por mim foram as expressões adotadas pelos professores para classificar os alunos. Foi certamente o que consegui captar melhor dos conselhos. Ficou muito difícil, diante da quantidade de informações que eram ditas, ter uma apreciação melhor do ambiente, analisar melhor as expressões faciais dos professores, inclusive porque, como já disse antes, essa minha atitude me ajudou a não ter que trocar olhares com os professores que tantas vezes me observavam buscando minha reação com aquilo que estavam dizendo. Fiz tal escolha também porque me pareceu que as anotações das expressões orais eram bastante expressivas do comportamento dos avaliadores (professores) o que havia de mais valioso. É claro que, ao passar a limpo meus apontamentos, consegui desenvolvi minhas próprias interpretações, mas estas ficaram marcadas pela forma que optei por fazer os

⁶¹ Com exceção de um aluno repetente que foi reprovado.

registros. Se eu tivesse filmado, como fez Mattos (2005), teria sido possível ter acesso a mais detalhes do conselho.

Tentei fazer uma correspondência entre a avaliação dos professores nos conselhos consultivos e a indicação de reprovação, mas nenhuma foi indicativo seguro de repetência. A única avaliação feita pelos professores que demonstrou ser uma indicação precisa de insucesso foi o desejo do aluno de sair da escola. Todos os alunos apontados nessa condição foram reprovados⁶². Foram oito alunos no total⁶³. Perguntei se isso era comum à orientadora educacional e ela respondeu que era uma minoria. Pelo que foi dito, no entanto, esse é um movimento comum dos alunos que querem sair da escola, cujos pais não concordam com a decisão.

As outras avaliações não foram indicativas de reprovação. Vários alunos do 8º ano, cujas situações familiares complicadas foram debatidas em outubro de 2008, tiveram mau resultado e ficaram em recuperação. Em 2009, no entanto, dois alunos que estavam com um familiar doente não foram sequer para recuperação. É preciso salientar também que não tenho certeza de que todos os alunos com questões familiares foram mencionados. As orientadoras educacionais várias vezes preferiram não relatar esses problemas que são da privacidade do aluno e de suas famílias. Essa, no entanto, não é a percepção dos agentes escolares, como veremos no item “estratégias”.

Sobre os outros alunos que estavam com problemas de nota, nem as “profecias” dos professores sobre quem ia repetir ou não se realizaram: um aluno considerado “safo” foi reprovado e outro considerado sem condições conseguiu passar de ano. Da mesma forma que alunos observados como fracos, dispersos, ou com famílias parceiras ou não, todos tiveram destinos variados. Os próprios professores que arriscaram vaticínios disseram que era difícil de prever o futuro, pois certos alunos apresentavam uma grande capacidade de superação.

Preciso dizer que a maioria dos alunos citados no conselho de outubro de fato continuou com problemas de nota. Note-se que no conselho de outubro o aluno já está com quatro médias, faltando apenas a última avaliação do ano, que ocorre em novembro para fechar o quadro de notas, o qual define as provas finais e recuperações. Porém, cinco alunos do ensino médio citados no conselho de

⁶² Um deles foi reprovado, mas entrou com recurso e acabou sendo aprovado e pediu transferência da escola.

⁶³ Um aluno do 1º ano do EM de 2008, seis alunos no 1º ano do EM de 2009, um aluno do 8º ano do EF de 2009.

outubro de 2008 com problemas de nota não foram sequer para recuperação, e o oposto também aconteceu: alunos que não foram citados em conselhos consultivos de 2009 foram para a recuperação.

Os alunos que foram definidos como não se enquadrar no “perfil da escola” não tiveram um resultado final tão ruim. Nessa categoria, estavam incluídos cinco alunos⁶⁴. Apenas dois foram reprovados. Um deles tinha o diagnóstico de TDAH e foi considerado “atendido”, isto é, acompanhado pela escola e pela família, mas não estava adequado ao nível de exigência da escola. O outro não queria continuar estudando lá. Dos outros três, apenas um ficou em recuperação. Este foi considerado por um professor como “descomprometido, dorme em sala. Postura ruim, até fisicamente ele não está nem aí, não está preocupado”.

Com os outros alunos considerados fora do “perfil” da escola, o problema era o “excesso de dinheiro”. Disseram de um deles que tinha uma relação muito ruim com o dinheiro, já que nada tinha importância, qualquer coisa que ele perdia podia ter “rapidamente de volta”. Sobre o outro aluno, um dos professores assim o descreveu:

O pai foi meu aluno. Ele é muito rico, as coisas vão sempre até ele. Mora num apartamento de 1000m², se quer um copo d’água telefona para a empregada. Ele não presta atenção na aula e depois tem “doses cavalares” de aula particular. Disse para ele que o dinheiro não dura para sempre e o aluno ficou muito impressionado com isso.

Poucos alunos com baixo nível socioeconômico também foram citados com surpresa, até mesmo por estarem na escola. Só não foi feito o comentário que não faziam o “perfil da escola”. Via-se, no entanto, que eles não faziam parte do grupo. De acordo com os professores, os próprios alunos se ressentiam da condição de não ter aquilo de que os outros poderiam usufruir. Essa questão, disseram os professores, aparecia nessa época da escolarização, o que gerava insatisfações e problemas de socialização.

Fiz uma listagem dos comentários mais recorrentes, buscando o difícil equilíbrio de uma síntese, que é garantir o essencial perdendo minimamente a riqueza das situações a partir das quais se constroem as opiniões dos membros dos

⁶⁴ Houve um quinto aluno do 1º ano do ensino médio de 2009 considerado fora do perfil da escola, mas o comentário foi feito no conselho deliberativo, que decidiu a sua reprovação.

conselhos de classe. Depois de feito levantamento, organizei o material empírico nas diferentes expressões utilizadas. Observei que estas expressões podiam ser reunidas em grupos temáticos. Os grupos ficaram assim definidos:

1. Subterfúgios discentes:

Assim designei todas as observações que salientavam atitudes denominadas por Charlot (2000) como uma “relação instrumental com o saber”. Alunos que não possuem interesse no conhecimento por ele mesmo, pois têm uma visão utilitarista da escola.

“Administrando resultado” foi uma expressão que apareceu no conselho deliberativo de outubro, tanto no 1º ano do ensino médio, como no 8º ano do fundamental de 2009. É o aluno que é capaz academicamente, mas não dá tudo de si. Como foi dito de outro aluno, “contenta-se com a média”, “economiza no esforço, no empenho”. São alunos que não assumem o projeto de excelência da escola. De acordo com Bourdieu (1989), nessas escolas existe uma pedagogia que tenta realizar a concentração de toda a existência dos alunos em torno de preocupações exclusivamente escolares. O aluno que não está em sintonia é um problema.

Esses alunos, no entanto, às vezes são limítrofes com os alunos que têm reais dificuldades acadêmicas. Um deles foi exemplar nesse aspecto. Ele já tinha sido aprovado em conselho para poder fazer uma recuperação no ano anterior. Consideraram que essa liberalidade da escola fez com que o aluno ficasse “relaxado”, apostando na possibilidade de uma nova liberação. O professor, inclusive, questionava que, se fosse dada uma nova chance que ideia seria criada junto à comunidade escolar. Outro professor disse que já tinha ajudado suficientemente e que, a partir de outubro, seria a “lei seca” e ele deveria dar conta sozinho. Nesse momento, a orientadora perguntou se seria uma falta de esforço do aluno, ou seria uma dificuldade. A resposta de outro professor iniciou-se com a falta de esforço, mas terminou falando da dificuldade que o aluno tinha de perceber seus erros. Ballion (1977) aponta exatamente esta questão: normalmente o que acontece é que o aluno, diante de dificuldades iniciais, perde o interesse. Aqui o projeto da escola de excelência opõe-se à situação individual do aluno: ele será ajudado até certo ponto, depois deverá resolver sozinho, pois é uma escola exigente, e o aluno tem de estar adequado ao padrão de exigência, conforme podemos ver na entrevista da coordenadora pedagógica:

às vezes, refazer uma série aqui é quando a gente percebe que o menino não está ajustado dentro da exigência que precisa para o colégio. Então meninos às vezes que têm uma dificuldade muito grande de acompanhar uma aula, e de fazer anotações, e que aquilo não é numa determinada disciplina, aquilo é uma questão geral do menino. Agora a escola em nenhum momento diz assim, ele não poderá refazer aqui. O que a gente percebe é que isso tudo é costurado através do serviço de orientação, o olhar da coordenação. Não é que ele não tenha possibilidade, mas dentro da exigência que essa escola tem, quer dizer, ele tem que ter um controle, um autocontrole, uma coisa muito maior do que ele possa oferecer para estar adequado à exigência que a escola tem. Então a gente leva a família a refletir assim, se num outro espaço ele não teria uma tranquilidade maior para estar gerando aprendizagem para aquele menino; ele não sofrer tanto no sentido de que aquela demanda de exigência ser tão grande para ele, tão grande pra ele, que ele não consegue dar conta. (coordenadora pedagógica do 8º ano do ensino fundamental)

A aula particular é uma estratégia das famílias e dos alunos, tratada de forma ambivalente pela escola, por isso a coloquei entre os subterfúgios discentes. Se, de um lado, os professores mencionaram que poderia ser de grande valia para um dos alunos que foi reprovado no 8º ano de 2008, também falaram que o uso intensivo de aula particular fazia com que os alunos não se empenhassem durante as aulas, pois têm a impressão de que estão garantidos com as aulas extras. Outra demonstração da ambivalência da escola com os professores particulares foi o comentário da orientadora educacional sobre a mãe que tinha reclamado que não fora informada da necessidade de seu filho ter aula particular. A orientadora se perguntou: qual escola diria isso? Podemos pensar que o aluno que precisa desse expediente não é adequado à escola. É um aluno que demonstra ter dificuldades maiores, o que não é bom.

“Reclamar por nota” é muito mal visto. Essa expressão não foi levantada no 8º ano, foi mencionada para quatro alunos do 1º ano do ensino médio. Talvez porque os alunos mais velhos estejam mais perto do vestibular e saibam que alguns décimos podem ser a diferença entre o bem e o mal, entre a aprovação e a reprovação. É um exemplo da aprendizagem centrada no binário aprovação-reprovação. Foi com grande desgosto que os professores comentaram isso de seus alunos.

2. Características de resistência

Denominei dessa forma em oposição à disposição considerada importante, que é a da “docilidade”, conforme Bourdieu (1989). Nenhum dos alunos do 8º ano

do fundamental, seja de 2008, seja de 2009, inseridos nessa categoria foi reprovado. Alguns foram considerados mal-educados ou sem limites. Sobre um dos alunos, consideraram que seu comportamento era devido ao fato de ter dinheiro, “se garante por isso”, não tinha limites. Sobre um deles, o comentário foi feito e, em seguida, foi dito que o pai era grosseiro e indelicado. Quanto aos outros, os comentários foram centrados nos alunos. Apenas um foi para a recuperação.

No ensino médio, apareceu o seguinte dado: 18 alunos foram descritos com os adjetivos “cínico”, “arrogante”, “dissimulado”, “sonso”, “camuflado”. Três foram reprovados. Nenhuma dessas características foi conectada com a família, o comentário era centrado no próprio aluno. Nem todos os professores concordavam com o que era dito. A discrepância fez com que um dos professores falasse para o outro se aproximar do aluno, pois ele era um bom garoto.

Apenas um dos alunos considerado “inteligente, mas brinca demais” foi reprovado. Ele teve também problemas disciplinares e foi inclusive suspenso por dois dias. Esse tipo de comentário foi feito com mais frequência pelo grupo de professores do ensino fundamental. Uma das professoras falou “fico doente de ver os meninos que podem e não se esforçam”.

3. Aspectos da sociabilidade

A socialização dos meninos, isto é, a maneira com que se relacionam entre si, foi vista como muito importante. Vimos que a escola está preocupada com isso desde a construção das turmas. A literatura aponta que, apesar da importância das características socioeconômicas e individuais na predição da probabilidade de repetir, vemos que as variáveis de aceitação pelos colegas e a saúde emocional do aluno são distintas na capacidade de discriminar repetentes de não repetentes (Jimerson e outros, 1997).

O *bullying* escolar é um problema no mundo inteiro e a escola parece estar atenta a esse tipo de situação. A orientadora educacional mencionou que é um problema difícil de lidar, porque, se é dito algo ao grupo, pode haver retaliação. Além disso, tem de haver uma “implicação do aluno no problema”. Disse que a atuação dos professores é muito importante.

Para três meninos foi dito pelos membros do conselho que eles estavam sofrendo *bullying* ou assédio, um deles foi reprovado, estava também isolado e

triste. Outros também sofreram constrangimentos, como a imposição de apelidos, mas não foi falada a palavra assédio, e por isso incluí esses casos entre os que tinham problemas de socialização. Apenas um aluno foi responsabilizado por assediar outros alunos. Ele ficou reprovado em 2008 e, em 2009, foi aprovado em conselho.

Nas expressões sobre “problemas de socialização”, inseri os alunos que foram descritos como discriminados ou isolados do grupo, num total de 19. Dois desses foram reprovados: a turma considerava o primeiro “burro”, e o segundo irritava os colegas com suas perguntas desconexas. Outros motivos listados para a discriminação foram ser novo no colégio, ser considerado gay, ter diferenças econômicas em relação aos outros, ou sua atitude não ser considerada adequada. Sobre alguns foi apenas dito que não eram acolhidos pelo grupo.

Sobre os alunos considerados como “triste”, “solitário”, “muito fechado”, “tímido”, na maioria das vezes, não houve uma explicação maior para esse comportamento, apenas o comentário. Nessa categoria, foram inseridos 17 alunos. Desses, seis foram reprovados, um deles queria sair da escola.

4. Déficits dos alunos

Nessa categoria, inseri as qualidades que eram atribuídas aos alunos que os tornavam menos competentes para as tarefas acadêmicas. Na maior parte das vezes, o aluno apresentava um problema em conjunto com outros.

Vários alunos foram considerados “fracos”, ou então se comentava que “estuda, mas não consegue”, ou tinham “dificuldades”, ou problemas com “limites”. Uns foram aprovados fazendo apenas as provas finais, outros foram para recuperação e três foram reprovados.

Outro grupo salientado nos conselhos foi o dos que “tinham diagnóstico”. Sobre uns alunos, foi dito claramente que o problema era, muitas vezes, TDAH⁶⁵, outro tinha síndrome de Tourette, para muitos era dito apenas “tem diagnóstico”. Alguns tomavam medicação. Dois foram reprovados, mas outros foram aprovados.

Uma grande reclamação dos professores, no ensino médio, foi a imaturidade dos alunos, denominados por vezes de “infantis”. De acordo com a

⁶⁵ Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.

fala dos professores, os alunos vêm para a escola cada vez mais imaturos. Um dos professores disse que, no passado, a maioria dos alunos do 1º ano do ensino médio chegava à escola sozinho; hoje em dia, a maioria vem acompanhada pelos pais. Apenas um aluno com essa característica foi reprovado posteriormente.

5. As famílias

As famílias, como veremos na descrição das estratégias, são consideradas fundamentais para o bom desempenho dos alunos. Os comentários foram sobre separações, doenças, relações familiares complicadas, famílias com dificuldades financeiras, “ausentes”. Famílias que “cobram muito dos filhos”, famílias que “trabalham demais” e não conseguem acompanhar os filhos. Famílias que consideraram que os filhos “não davam conta da escola”. Todos esses comentários foram distribuídos de forma aleatória entre os alunos que ficaram em recuperação, que foram reprovados ou aprovados. Não foi possível estabelecer nenhuma relação. Dos 40 alunos reprovados nas duas séries, nos dois anos observados, 21 tiveram comentários sobre as suas famílias nos conselhos consultivos. Apenas duas famílias dos alunos reprovados foram descritas como “ausentes”⁶⁶, outras seis foram descritas como parceiras, dando suporte ao que a escola pedia. Uma das mães, inclusive, pediu licença do trabalho para poder acompanhar melhor o estudo do filho. Em entrevista a própria orientadora educacional do 8º ano do ensino fundamental considerou as famílias e o apoio que elas dão para a escola como uma das chaves do sucesso da escola A1.

6. Relação com a escola

A relação do aluno com a escola e com os professores também foi mencionada várias vezes. Ainda se comentou sobre atrasos e faltas e do interesse do aluno pelos estudos.

A seguir, apresento o quadro síntese com as expressões subdivididas em grupos temáticos, com exemplos dos perfis feitos pelos professores.

⁶⁶ Uma família de um aluno aprovado também foi descrita ausente, assim como de um aluno que ficou em recuperação.

Subterfúgios Discentes	Administrando resultado, contenta-se com a média, “economiza no esforço, no empenho”
	Tem aula particular
	Reclama de nota
	Cola
Características de resistência	“Cínico”, “arrogante”, “dissimulado”, “sonso”, “camuflado”
	“Indisciplinado”, “menino difícil”, “mal-educado”
	Inteligente, mas brinca demais; “é uma Mercedes-Benz sem gasolina”
	Sonolento
	Fala demais
	Brinca, “atrapalha a aula”
Aspectos da Sociabilidade	Sofre “bullying”
	Problemas de socialização; “não tem amigos”; “é isolado do grupo”; “não gosta de interagir”
	“triste”, “solitário”, “fechado”, “assustado”
	Assedia os colegas
	Turma boa
	Turma ruim
Déficits	“tem diagnóstico”, alunos com TDAH e outros
	“dificuldades”; “limites”; “mistura chuchu com cenoura”
	“estuda, mas não consegue”; “é esforçado, mas é limitado”
	“fraco”, “devagar quase parando”
	“disperso”; “distraído”
	“Imaturo”, “infantil”
	“não faz perguntas, não tira dúvidas”
	“não entrega os trabalhos”
	“desorganizado”
	Nervosismo, ansiedade em dias de prova
	É repetente, ou já teve alguma aprovação em conselho de classe
	Inadequado, “não tem perfil do colégio”
Família	Parceira – colabora com o trabalho da escola, ou foi descrita de forma elogiosa: “jurado de morte pela mãe”, isto é, a família estava atenta
	Com problemas pontuais: doença, separação ou morte
	Não apóia a escola ou foi descrita com ressalvas: “pais velhos”, “mãe depressiva”, “um dos problemas do menino é a mãe”
	Nível socioeconômico alto
	Nível socioeconômico baixo, bolsista

	Comentário neutro sobre a família
Movimentos	O desempenho do aluno melhorou
	O desempenho do aluno piorou
	“safo”, “malandro”, “se estudar passa”
	“vai repetir”; “não acredito no poder de recuperação”
	“lacuna”, “não agüenta o próximo ano”, “não tem repertório para o ano seguinte”
Relação com a escola	“quer sair da escola”
	Relação boa com os professores
	Relação ruim com os professores, “agressivo”
	“sem interesse pela escola, notas ruins”, “sem esforço”, “abandonou os estudos”
	“as regras não são para ele”
	Atrasos e faltas
Elogios	Elogios de qualquer tipo: “bom nos esportes”, “malandrinho simpático”, “cordial”, “voz linda de locutor” etc.

5.4.3 “Estratégias”

Dentro da definição do conselho de classe, vemos que o próprio conselho seria a primeira estratégia para tentar melhorar o desempenho dos alunos. Nos conselhos consultivos do 8º ano do fundamental, o espaço reservado para pensar as estratégias específicas, após a fala de cada turma, foi garantido tanto como ponto de pauta, isto é, havia um momento para falar sobre isso, como também os professores dividiram suas experiências sobre como faziam para estimular seus alunos. Já nos conselhos do 1º ano do ensino médio, foi um item menos importante, como veremos a seguir.

A análise dos conselhos de classe permitiu observar como em outros trabalhos (Mattos, 2005; Prado, 2005; Sá Earp 2006; Santos, 2007) que os professores nos conselhos consultivos pouco ou nada falam do processo de ensino-aprendizagem. Estratégias mais específicas para aprendizagem só aconteceram em um conselho para uma turma do 8º ano. No conselho de outubro de 2009, foi combinado que os professores deveriam investir na leitura, porque parecia ser um problema recorrente entre os alunos. Nesse mesmo conselho, a

coordenadora pedagógica levantou que os professores deveriam ter um olhar diferenciado, personalizado dos alunos. Quando um professor disse que não sabia fazer atividades individuais que estivessem inseridas no coletivo, ela explicou como poderia ser feito. A sugestão, no entanto, não foi bem recebida por todos, um dos professores salientou que ficar “na cola” poderia gerar incômodo para alguns dos alunos. No ensino médio não houve nenhuma discussão sobre isso.

A estratégia mais significativa nas duas séries é chamar os pais para uma conversa. Isso é uma regra. A orientadora educacional falou em entrevista que, ao constatar o mau desempenho do aluno, a primeira coisa a ser feita é telefonar para os pais. Faz parte da rotina do seu trabalho. Em Mandelert (2005), observamos a mesma estratégia em outra escola de prestígio do Rio de Janeiro. A psicóloga da escola estudada chamava os pais quando verificava diminuições na média ou problemas de comportamento, pedindo o comparecimento de ambos.

Perrenoud (2001) salienta que a escola espera que a família seja responsável por seu filho dentro do contexto escolar, pois a escola trabalha com as famílias de forma interdependente. A instituição escolar tem a expectativa de que seu trabalho seja auxiliado e reforçado pela atitude das famílias, tanto no aspecto cognitivo como no comportamental. As famílias devem ter, portanto, a capacidade de acompanhar os filhos na escola. Como foi dito sobre um dos alunos reprovados no ensino médio no conselho de outubro: ele morava na Rocinha com o pai e uma madrasta, e estes não tinham uma escolaridade que permitisse ajudá-lo nas suas tarefas escolares.

Ainda que não tenha sido possível verificar uma correlação nas minhas observações entre a parceria da família e o aluno ser sido reprovado ou não, essa é uma representação muito forte entre os agentes escolares, como vemos na fala da orientadora em um dos conselhos consultivos:

“Ando fazendo uma aposta: quando a família apoia, faz toda a diferença. Se a mãe não tem uma relação de respeito e consideração com a escola, faz muita diferença; é claro que tem a parte do sujeito, do desejo, do querer, mas essa afinidade é muito importante.” (orientadora educacional, 8º ano do ensino fundamental).

A fala dos professores do ensino médio corrobora essa impressão: “parece que todo menino bom tem boa família”, “nasce em família”. A família, de qualquer modo, é considerada a grande responsável pelo desempenho do aluno. A

orientadora educacional do 1º ano do ensino médio declarou em conselho, falando sobre alunos que estavam com problemas de nota:

“Não podem (as famílias) apontar as setas pra a escola, não é a escola que tem que dar conta. Tem que devolver para os alunos e famílias. Não é a escola que tem que dar conta”. (orientadora educacional, 1º ano do ensino médio)

A indicação de terapia pelo SOE também ocorreu, mas para muito poucos e, em geral, para aqueles que tinham dificuldades de relacionamento com o grupo. Esse direcionamento é diferente do que foi visto por Mattos (2005) e Sá Earp (2006), nos quais se observa que a solução da maioria dos problemas era fora da escola, com o encaminhamento para tratamentos variados. Talvez essa diferença possa ser explicada pela faixa etária do primeiro segmento do ensino fundamental pesquisada nos dois estudos.

De qualquer forma, a impressão que se tem é a de que muitas famílias já se antecipam ao encaminhamento escolar. Quando algum diagnóstico foi informado, como foi o caso de um aluno portador de TDAH, os professores não ficaram à vontade, um considerou que o diagnóstico poderia transformar-se num “rótulo”, o que foi considerado prejudicial. Esse tipo de diagnóstico poderia fornecer uma “desculpa” ao aluno para que não houvesse uma adesão total ao projeto de escola de excelência.

Outra estratégia foi ter um discurso único, isto é, além do SOE, os próprios professores darem um retorno para as turmas, para reforçar o que foi dito em conselho. Até na situação da possibilidade de fazer um elogio, foi uma decisão em conjunto no colegiado para fazê-lo ou não.

A estratégia mais usada após a discussão sobre cada turma, no 8º ano, foi a mudança de lugar dos alunos; já no 1º ano, foi bem menos utilizada. No 8º ano, a reorganização do mapa de lugares da sala de aula foi feita por um dos professores presentes, durante a reunião, e repassada depois aos outros para ser aprovada. A localização do aluno em sala de aula foi considerada muitas vezes como sendo a causadora dos maiores problemas. Esse dado é interessante, porque essa variável foi pouco medida na literatura sobre desempenho. O que se estuda geralmente é a composição das turmas, mas não a localização do aluno na turma.

Para uma turma, a equipe combinou que incentivaria os bons alunos a reagirem aos maus alunos. Em outra, combinou-se que seriam valorizadas as lideranças positivas no grupo.

Em 2008, no último conselho de classe, os professores pediram que fosse feito um breve histórico dos alunos⁶⁷, considerando que a falta das informações atrapalhava um possível trabalho preventivo com os que tivessem problemas de aprendizagem. Houve uma discussão à época se as informações não poderiam deixar os alunos “marcados” pelos professores, mas a decisão foi que eles não seriam influenciados. Assim, em 2009, o documento ficou na sala da coordenadora à disposição dos professores. Também foi usado no conselho de outubro, quando a orientadora leu informações resumidas sobre a família dos alunos e seus desempenhos acadêmicos anteriores.

A conversa particular com um aluno foi uma sugestão de conduta por parte do SOE para um professor, também utilizada por outros professores espontaneamente, e denominada de “conversa no cantinho”.

Alguns professores falaram sobre suas próprias estratégias para estimular os alunos:

- a) Comentários nas provas – um professor disse que a cada prova escrevia bilhetinhos para os alunos comentando o resultado. Em uma das provas, em vez de escrever, pediu aos alunos para pensarem o que deveria ser escrito no bilhete.
- b) A conversa particular com determinados alunos com problemas de nota ou comportamento foi mencionada por vários professores. Um deles tinha até uma denominação para essa estratégia, que era falar no “cantinho”. Mais uma demonstração de empenho pessoal desses profissionais no projeto de excelência escolar da instituição.
- c) Alunos como monitores - outra estratégia utilizada foi a designação de alguns alunos como padrinhos de outros, para ajudá-los nos estudos.
- d) Atenção individualizada - um dos professores falou de contato pessoal que teve com um aluno e depois mandou trabalhos por escrito específicos para esse menino.
- e) Nota - a nota foi comentada por dois professores. Um falou que evitava ao máximo dar nota zero, porque acreditava ser um desestímulo ao aluno. Já outro professor falou que um determinado aluno precisava de umas notas

⁶⁷ Não foi dito o que constaria no documento, mas pelas informações que passaram a ser dadas em 2009 vi que era: o ano de entrada na escola, trajetória escolar, referências familiares, possíveis problemas de desempenho, familiares etc.

vermelhas para saber que não é tão bom quanto pensava e que quase deu nota baixa para ele aprender. Falou desse seu ponto de vista para outros três alunos. Em uma dessas situações, inclusive, incitou outros professores a agirem da mesma forma: “é bom começar a espremer”. Não sei qual é a postura dos demais sobre o tema, pois ninguém verbalizou da mesma forma. As notas, sem dúvida, têm um efeito forte sobre os alunos, pois o que foi levantado como motivo na alteração do comportamento dos alunos de uma das turmas foi justamente o mau resultado nas notas. De acordo com os professores, os alunos teriam ficado “sob pressão” e isso teria gerado a mudança positiva. Sá Earp (2006) também identificou o uso da nota como forma de monitoramento do aluno. No caso, dar nota baixa serviria para “assustar” o aluno ou para “prevenir” um desempenho indesejável nos bimestres seguintes.

- f) Elogios - um dos professores falou que a atitude do aluno mudou depois de ter recebido um elogio seu.
- g) Auto-avaliação – a professora de Estudo Dirigido fez com os alunos uma auto-avaliação que ela considerou muito eficaz, continha itens como higiene pessoal, relação com os professores, com os outros etc.
- h) Afeto – um professor do 1º ano do ensino médio comentou numa pausa do conselho que ficou impressionado com a importância do afeto com os alunos. Disse que bastava tocar no braço que eles se “desmanchavam”. A orientadora educacional concordou, dizendo que, de fato, vários alunos estão muito sozinhos e que a demonstração de afeto é realmente importante, repetindo essa fala durante o conselho.
- i) O professor de Educação Física relatou que estava tendo muitos problemas com o aquecimento antes das atividades desportivas, pois os alunos não estavam querendo fazer. Para resolver o problema, os professores elaboraram uma apostila na qual estavam escritas as razões científicas de se fazer um aquecimento.

5.4.4 Zona de desconforto

Os conselhos consultivos do ensino médio de 2009 tiveram algo a mais do que as dinâmicas dos outros conselhos, pois houve um espaço para o debate sobre as avaliações que estavam sendo feitas pelos professores. Pude ver que existe uma preocupação manter os alunos no que denominei de zona de desconforto, conforme descreverei a seguir.

No conselho de junho, o coordenador do ensino médio pediu para que o professor de Matemática explicasse porque seus alunos ficaram com média 3,4. O pedido não foi nada agressivo, foi apenas uma explicação que qualquer profissional teria que fazer se os resultados não fossem dentro do esperado. A explicação dada foi a mudança na estruturação do currículo no ensino médio, pois decidiram colocar Geometria e Análise Combinatória, matérias ensinadas tradicionalmente no final do ano, para o início. Essas matérias têm um grau de dificuldade maior, pois não têm o algoritmo, isto é, não têm uma “fórmula” para solucionar os problemas, é necessário fazer análise, o que é mais difícil.

Outro problema foi que a prova, que normalmente era no sábado, teve de ser durante a semana. Além disso, o tempo da prova foi menor do que deveria ser. Disse ainda que esse resultado não havia comprometido a relação dos alunos com os professores. O professor salientou que a nota da maioria dos alunos já tinha aumentado e a média tinha subido para 5,2. Declarou também que as famílias tinham sido avisadas, embora não tenha explicado como isso foi feito nem o que tinha sido avisado.

Um argumento a mais utilizado para explicar o mau resultado foi que, tradicionalmente, no primeiro momento do ensino médio, as notas são mais baixas, mas não disse a razão disso. O que preocupava esse professor eram aqueles alunos que ainda não tinham conseguido se recuperar e estava sendo feito um trabalho específico com eles para isso acontecer. Dada a explicação, o conselho seguiu adiante dentro do planejado e não se voltou mais ao assunto.

No conselho de outubro, o coordenador pedagógico mostrou com um gráfico de colunas como tinha sido o desempenho das turmas. Salientou que todas

as médias das disciplinas estavam acima de 5⁶⁸, que é o que a escola está tentando ter como mentalidade. Em seguida, veio o pedido de explicação para a professora de Química sobre as médias altas dos alunos naquele bimestre (a média das turmas nessa disciplina tinha sido sete), alertando, no entanto, que isso não era um problema. Apesar do aviso, a resposta foi dada com certo constrangimento, a melhora das médias teria sido em decorrência do menor número de alunos em sala, o que “facilitava e muito” o trabalho escolar.

De acordo com a professora, foi possível fazer muitos exercícios e arguições com os alunos. A prova tinha sido feita com questões de vestibular. Provavelmente, para acalmar o coordenador, e talvez a si própria, a professora disse que na próxima prova “tiraria o ‘pé do freio’ para que os alunos não ficassem ‘muito soltos’, haveria um ‘aperto’”. Ela mesma tinha ficado assustada com a média 7,4 de uma das turmas. Como o coordenador não retrucou nada, parece que a resposta foi considerada satisfatória, portanto tudo indica que a atitude correta para o grupo seria pressionar os alunos nas avaliações futuras. O exemplo apresentado pela professora – dar mais exercícios e fazer mais arguições – não foi utilizado como exemplo para os outros professores.

Com essas duas situações, vemos que a escola considera que o ideal é manter as médias um pouco acima de cinco. Convém entender a lógica das notas nesse momento. O aluno, para ser promovido, precisa atingir em cada matéria:

- média anual maior ou igual a 7,0 – promovido;
- média anual maior ou igual a 3,5 e menor que 7,0 – prova final;
- média anual maior que 2,5 e menor que 3,5 – direto em recuperação, sem direito à prova final (no máximo em duas matérias);
- média anual menor ou igual a 2,5 – não promovido (sem direito à prova final e à recuperação final);
- para ser promovido na prova final é necessário em cada matéria obter uma pontuação maior ou igual a 2,5 e $[(\text{média anual} \times 7) + (\text{Prova Final} \times 3)] \div 10 \geq 5,0$;
- para ser promovido na recuperação, o aluno precisa obter em cada matéria a média maior ou igual a 5,0, de acordo com o seguinte cálculo: $[(\text{média anual} \times 6) + (\text{Prova de recuperação} \times 4)] \div 10 \geq 5,0$.

⁶⁸ A média geral de todas as turmas foi de 6,2.

Como para ser promovido o aluno tem que ter média sete, podemos ver que, ao manter as notas em torno de cinco, a escola garante que a maioria dos alunos precisará fazer as provas finais. Além disso, mantêm os alunos em uma zona de desconforto, pois sabem que não estão com um resultado garantido para serem aprovados. Provavelmente, ter médias muito baixas não interessa, pois exclui mais do que é necessário. Ter os alunos com a média maior do que sete também não é bom, mesmo que isso tenha sido o resultado de um bom trabalho pedagógico, calcado em exercícios e provas adequadas ao que os alunos irão enfrentar nos vestibulares. Uma escola de excelência, além de ter alunos com ótimos desempenhos, precisa para se distinguir formar poucos alunos. Talvez possamos fazer aqui um paralelo com as escolas preparatórias estudadas por Bourdieu (1989) e a manutenção da zona de desconforto seja apenas mais uma das práticas de construção da excelência.

Na escola A1, como naquelas pesquisadas por Bourdieu (1989), vê-se a definição de cultura e do trabalho intelectual subordinado aos imperativos da urgência. Por intermédio de uma série de práticas institucionais, incitações, constrangimentos e controles, a existência dos alunos fica concentrada em torno de preocupações exclusivamente escolares. Na escola A1, seria o perigo da reprovação.

Uma das formas de manter os alunos em zona de desconforto pode ser exemplificada em dois depoimentos de professores sobre uma turma considerada melhor do que as outras. Ambos revelaram que tinham um padrão de cobrança maior com essa turma, por isso, na comparação, a melhor turma não tinha médias muito melhores. O perigo da reprovação deve ser mantido constante para todos.

Essa interpretação, portanto, não entra em desacordo com a pedagogia da repetência referida por Costa Ribeiro (1991). Antes, podemos, como assinalou Eisemon (1997), correlacionar a pedagogia da repetência à tradição francófona, na qual existe uma equiparação de seletividade com altos padrões educacionais, pois um alto nível de fracasso significa rigor e altas taxas de desempenho. Ou como Emerique (2008) definiu: excelência acadêmica deriva de seleção escolar e, portanto, a reprovação é constituinte da construção da excelência.

Nesse sentido, as falas dos professores no conselho de classe de junho de 2009 do ensino médio ajudam a ilustrar essa perspectiva. Os professores foram dizendo um a um como estavam vendo o desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, um deles falou que talvez a exigência da escola fosse grande demais. De

acordo com ele, os alunos queriam ser crianças e os professores queriam que eles fossem adultos. Terminou falando que talvez o desejo da escola de ser a primeira no Enem estivesse fazendo mal aos alunos. O depoimento desse professor indica que a exigência da precocidade dos alunos faz parte dos esforços realizados para que a escola tenha uma boa colocação no Enem.

A fala do um professor logo em seguida demonstra, no entanto, como a lógica da reprovação faz parte da lógica escolar. Ele disse que não via o mesmo problema do exagero na demanda sobre os alunos, pois para ele “era só um processo: um grupo vai conseguir e outro não”. Esse corte faz parte do mecanismo escolar, pois como disse ainda outro professor, determinados alunos seriam “expelidos naturalmente”.

A reprovação, portanto, é parte inseparável do ensino em muitas das “instituições de excelência” como vimos nos capítulo 3. Um dos maiores estímulos para que os alunos estudem é o permanente perigo da reprovação, mais do que qualquer outro. A mesma apreensão é reforçada nos pais. No decorrer da mesma reunião, quando estavam discutindo as estratégias de como alertar o mau comportamento dos alunos aos pais, um professor disse que

é necessário sinalizar, sim, existem as peneiras, sim. Tem que ter argumento, quando chega o mês de setembro, os pais vêm discutir quando o perfil da reprovação começa a ser delineado. (grifo meu)

Nesse depoimento, podemos ver a naturalização do corte, denominado aqui de “peneira”, e como os pais devem ser mantidos cientes da possibilidade de reprovação. O coordenador pedagógico afirmou, inclusive, que as famílias esperam ser avisadas, mesmo recebendo o boletim e vendo que as notas do filho não são boas.

A manutenção na zona de desconforto, ou sob os imperativos da urgência, pode ser vista na organização do calendário de provas. Nos três anos do ensino médio, vemos que, durante o ano letivo, a maioria dos sábados é dedicada às provas. Os sábados em que não estão programadas avaliações são os que ficam no meio de um feriado, logo, em alguns meses, os alunos têm provas todos os sábados.

Essa linha de corte ainda pode ser percebida em outra situação. Durante o conselho de classe de outubro de 2008, em meio aos comentários sobre um aluno, a coordenadora pedagógica do ensino médio pediu sugestões para a montagem das turmas no ano seguinte. Um professor perguntou quantas seriam, ela disse que duas,

provavelmente. Ainda estávamos em outubro, o resultado dos alunos não havia chegado para a reunião, portanto não havia um quantitativo dos alunos que estavam com problemas. Sua resposta deve ter tido por base o que ocorre todos os anos, isto é, na passagem do 1º ano para o 2º, a escola perde mais ou menos uma turma de alunos que se transferem, ou são reprovados, ou ainda são reprovados e se transferem. É o que já vimos no capítulo 4 com a análise dos ciclos de série das duas escolas.

Essa supressão de turmas conforme vai se elevando o nível de ensino também foi verificada por Prado (2005) na etnografia feita em outra escola particular de prestígio do Rio de Janeiro. Na instituição pesquisada, havia 18 turmas de ensino médio, sendo que sete de 1º ano, seis do 2º ano e cinco do 3º. Todo ano, o equivalente a uma turma é reprovado, além dos que pedem transferência ao longo do ano letivo.

Interessante notar que esse corte de alunos não é feito a partir de um quantitativo fixo, isto é, os professores não chegam ao final do ano querendo cortar uma turma inteira, ou 20% dos alunos. É um processo naturalizado que, provavelmente, é uma decorrência do efeito de Posthumus:

qualquer que seja a distribuição das competências no início do ano escolar, a distribuição das notas no fim respeita *grosso modo* uma forma gaussiana (forma de curva normal). (apud Crahay, 68, 1996)

Em outras palavras, não importa quais alunos estão inseridos no grupo, os professores têm a tendência de, ano após ano, conservar a mesma distribuição de notas na forma de uma curva normal. Assim, dentro dessa distribuição sempre se pode reprovar os que ficam com as piores médias, pois o aluno é avaliado em relação aos seus colegas, mais do que em relação a um conteúdo. Com isso, é importante notar que um aluno pode ser mediano em uma turma e ruim em outra. Essa mudança de inserção faz com que ele possa ser aprovado em um contexto e reprovado em outro.

É por esse efeito que a escola consegue manter o número de alunos sempre dentro de um padrão. Os professores sabem que em determinadas séries devem ser mais rigorosos do que em outras. Eles mesmos identificam que existem as peneiras e consideram que a seleção é inerente ao processo pedagógico.