

(In)justiça na avaliação escolar: concepções em jogo nos conselhos de classe

(In) justice in school evaluation: conceptions at stake in the class councils

Vanessa Petró¹

Resumo: O direito à educação, apregoado pelas sociedades contemporâneas, enfrenta obstáculos, tais como a qualidade do ensino e a permanência na escola. A avaliação escolar apresenta-se como um elemento central para pensar essa questão, pois ela pode expressar formas de exclusão escolar e social. Este artigo faz uma reflexão sobre um dos espaços mais emblemáticos da avaliação, que é o momento dos conselhos de classe, onde são reunidos professores e gestão escolar para discutir a aprovação/reprovação dos estudantes. Neste estudo, objetiva-se analisar as concepções de justiça que orientam a decisão dos professores sobre o resultado da avaliação atribuída aos estudantes. A pesquisa qualitativa foi realizada com base no método etnográfico, utilizando a técnica de observação participante em sete conselhos de classe referente a turmas do ensino médio de uma escola pública ao longo de um ano letivo. Os resultados apontam que os professores consideram aspectos sobre as diferenças que permeiam os percursos de vida e escolar dos estudantes e as desigualdades sociais para decidir sobre a aprovação. Ressalta-se uma concepção de justiça que justifica a aprovação pelo conselho de classe como uma forma de proteção dos vulneráveis.

Palavras-chave: Justiça, avaliação, conselho de classe

Abstract: The right to education, preached by contemporary societies, faces obstacles, such as the quality of teaching and staying in school. The school evaluation presents itself as a central element to think about this question, since it can express forms of school and social exclusion. This article reflects on one of the most emblematic spaces of evaluation, which is the moment of the class councils, where teachers and school management are gathered to discuss the approval / disapproval of the students. In this study, the objective is to analyze the conceptions of justice that guide the decision of the teachers about the result of the evaluation attributed to the students. The qualitative research was carried out based on the ethnographic method, using the technique of participant observation in seven class councils referring to the high school classes of a public school during a school year. The results show that teachers consider aspects about the differences that permeate students' life and school pathways and social inequalities to decide on the approval. A conception of justice that justifies approval by the class council as a way of protecting the vulnerable is emphasized.

Keywords: Justice, evaluation, class council

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campus Feliz (IFRS).

Introdução

A educação é um direito social preconizado em diferentes instâncias da sociedade e previsto em diversos documentos, entre os principais estão a Constituição da República Federativa do Brasil e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mesmo assim os limites de acesso à educação e de permanência na escola são conhecidos na realidade brasileira. No escopo deste artigo aborda-se essa questão do ponto de vista da justiça escolar.

O conceito de justiça é, possivelmente, um dos mais complexos e discutidos, sobretudo quando o foco é a escola e os seus sistemas de avaliação. Esse artigo se insere nas discussões realizadas sobre justiça, através da análise que propõe sobre a avaliação escolar, a partir da observação de conselhos de classe de uma escola de ensino médio, enfatizando as concepções de (in)justiça expressas pelos professores nos conselhos de classe.

O conselho de classe é uma instância existente nas escolas de educação básica e possui a finalidade de promover discussões a respeito, por exemplo, das avaliações e conceitos e/ou notas atribuídas aos estudantes, podendo ser um espaço para correção de situações que não foram resolvidas ao longo do ano letivo, evitando injustiças. No caso em análise, esse momento de discussão é utilizado também para definir situações de aprovação/reprovação dos estudantes.

O objetivo deste artigo é analisar a concepção de justiça que orienta a decisão dos professores sobre a avaliação escolar. Pretende-se, então, discutir aqui as concepções de justiça a que os professores recorrem no momento de debater sobre a aprovação ou a reprovação dos estudantes.

A pesquisa foi realizada com base no método etnográfico, em uma escola estadual no Rio Grande do Sul. Esta é uma escola tradicional na região e recebe estudantes do município em que está localizada e dos arredores, ofertando o ensino fundamental e o ensino médio. Este artigo discute o que foi observado nos conselhos de classe ao longo do ano letivo de 2016.

A escola em análise começou a implementar o Ensino Médio Politécnico (EMP) a partir do ano letivo de 2012. Entre seus objetivos está o desenvolvimento de propostas inovadoras para esse nível de ensino, caracterizando-as pela integração entre as atividades e pela articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e

da cultura; mudanças curriculares, ampliação da carga horária e enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

O EMP integra as disciplinas a partir das áreas do conhecimento, que são: Linguagens; Matemática; Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso² (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Além dessas áreas do conhecimento, o currículo é composto pelo Seminário Integrado, onde os alunos realizam pesquisas sobre as diversas áreas do conhecimento e colocam em prática os conteúdos teóricos estudados.

A avaliação é um dos pontos mais significativos na mudança ocorrida com a implementação do EMP. Ela possui o delineamento de uma avaliação emancipatória. Segundo os documentos norteadores, a avaliação possui três funções centrais: a) diagnóstica, favorece o planejamento, organiza o trabalho do professor, apresentando novas estratégias e alternativas e possibilita ao aluno acompanhar seu desenvolvimento; b) formativa, indica ao estudante a sua situação no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens, contempla também a autoavaliação dos atores envolvidos no processo, e c) contínua e cumulativa, trata da construção do conhecimento do estudante como um todo.

Os resultados das avaliações são expressos por meio de conceitos (Construção Integral da Aprendizagem, Construção Satisfatória da Aprendizagem, Construção Parcial da Aprendizagem e Construção Restrita da Aprendizagem³). Os conceitos são atribuídos por áreas do conhecimento e isso exige uma organização composta por pré-conselhos de classe e por conselhos de classe. Alguns dias antes do término do trimestre, os professores que compõem cada área do conhecimento se reúnem para definir o conceito na sua respectiva área e, posteriormente, todos os professores de cada turma se reúnem para fazer uma discussão geral sobre a situação individual dos alunos, e nesse último momento é quando se define a menção e o parecer que serão apresentados no boletim do estudante.

Tendo em vista essa organização, foram observados quatro pré-conselhos de classe e o conselho trimestral referentes ao segundo trimestre e o conselho final do terceiro trimestre, pois os pré-conselhos por área do conhecimento ocorreram de forma conjunta. Ao longo do ano letivo foram acompanhadas sete reuniões.

Cabe ressaltar que as escolas possuem autonomia para decidir sobre a forma

² Incluída a partir do ano letivo de 2017.

³ No ano de 2017 foi inserido o conceito – Construção Integral da Aprendizagem

como serão expressos os resultados, portanto, embora na instituição estudada sejam utilizados os conceitos supracitados, em outros locais é possível encontrar menções diferentes ou ainda notas expressas por números. Embora aqui seja feita uma reflexão a partir da experiência etnográfica na escola estudada e se tenha consciência sobre as particularidades da mesma, muitos dos elementos analisados são encontrados também em outras instituições e em outros estudos, conforme será apontado no decorrer da análise.

As observações e conversas com os professores e a equipe da gestão escolar no momento dos conselhos de classe foram registradas em um diário de campo e, posteriormente, analisadas por meio da análise de conteúdo, identificando as categorias centrais a serem discutidas.

Optar por um estudo etnográfico a respeito da temática da avaliação colocou-se como imperativo, tendo em vista que a pesquisa não quer identificar o que a legislação diz a respeito da avaliação, mas, como afirma Oliveira (2006), busca-se “ver, ouvir e escrever”, isto é, discutir as minúcias daquilo que dificilmente os atores vão deixar claro em uma entrevista, quando tratam dos procedimentos previstos para uma determinada atividade ou mesmo aquilo que os documentos oficiais vão apontar.

A pesquisa almeja analisar o que em geral está nas entrelinhas e as negociações que geram determinados posicionamentos sobre o desempenho escolar dos estudantes. Assim, o conselho de classe coloca-se como um momento privilegiado para ter contato com posições, disputas, concepções de avaliação e de educação.

Na primeira parte do artigo, faz-se uma discussão sobre o conceito de justiça social, articulando algumas ideias centrais com a noção de capital e de reprodução de Bourdieu e Bourdieu e Passeron (2010). Em seguida, são analisados aspectos centrais que foram identificados na postura defendida pelos professores nos conselhos de classe e que permitem perceber a concepção de justiça defendida pelos mesmos.

Concepções de justiça social

Marshall (1967) em sua obra clássica “Cidadania, classe social e *status*” indica que é direito do adulto ter sido educado ainda quando criança. A educação, nesse sentido, tem a capacidade de transformar um ser humano ainda “bruto” em um “ser civilizado”. O Estado deveria obrigar a criança a frequentar a escola, pois só assim

haveria a possibilidade do ser humano saber escolher bem entre as coisas que poderiam diferenciar um cavalheiro de um operário.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 63).

Ao tratar sobre os direitos de cidadania, Marshall, aponta a educação como um direito social extremamente importante, pois seria ele capaz de possibilitar o acesso aos demais direitos de cidadania.

A partir do momento em que a educação passa a ser concebida como um direito ela é relacionada com as noções de justiça/injustiça, deixando também de ser algo restrito ao domínio da família, transferindo-se para a esfera pública. Embora essa concepção de direito tenha feito se perceber possibilidades de injustiça no modo como a educação está organizada “as escolas foram quase sempre instituições de elite, dominadas por estirpe ou sangue, ou riqueza, ou sexo, ou posição hierárquica e, por sua vez, predominante nos cargos religiosos e políticos” (WALZER, 2003, p. 274)⁴.

A justiça é um pressuposto das sociedades democráticas. Entretanto, isso não significa que é uma tarefa fácil alcançá-la até mesmo no espaço escolar. Este pode ser concebido como um “espaço de vários mundos” (ESTÊVÃO, 2002), o que indica que nela estão presentes estudantes com trajetórias de vida muito distintas, que partilham contextos sociais diversos e que estão buscando o acesso a um direito universal que é a educação e que também é uma dimensão inseparável da justiça. Entretanto, cabe perguntar se a escola tem conseguido lidar com todas essas diferenças e garantir o direito à educação a todos esses sujeitos. Poder-se-ia afirmar que a escola que atende a esse princípio é uma escola justa?

No contexto educacional, a justiça está próxima do princípio da igualdade de oportunidades, do mérito, do respeito e da igualdade de condições. Além desses

⁴ A concepção de Marshall não oculta essa ideia da diferenciação de classe social no acesso à educação. O autor concebe que uma das principais características da cidadania é a tensão em relação à igualdade e não ignora o paradoxo que há em pensar a igualdade no sistema capitalista, que é gerador de desigualdades.

aspectos, ainda se pode encontrá-la relacionada com a eficiência, a qualidade e a competição. As noções de “igualdade de oportunidades” e “igualdade de resultados”⁵ são fortemente associadas ao conceito de justiça. A crítica asseverada a tal concepção de justiça é que ela subestima os problemas decorrentes da riqueza, das hierarquias de poder e dos privilégios. Essas seriam limitações de uma concepção liberal de igualdade, o que poderia ser superado ao se compreender a igualdade como “igualdade de condições”⁶ (GEWIRTZ, 1998 *apud* ESTÊVÃO, 2002).

A escola produz muitas formas de injustiça e dentro destas possibilidades algumas são consideradas mais injustas que as outras.

Torna-se claro, portanto, que a justiça ou a equidade formal e universal que a escola apregoa reproduzem de facto, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça, situação que se agrava na medida em que a escola possibilita a acumulação e convertibilidade das diferentes formas de capital (nomeadamente pela conversão do capital socioeconômico em capital cultural sob a bandeira do mérito) (ESTÊVÃO, 2002, p. 122).

Não se pode esquecer que a cultura dominante trata de modo igual aqueles que são diferentes, minimizando a influência do capital cultural sobre o desempenho dos estudantes, o que rompe também com a ideia de uma escola capaz de transformar e democratizar as sociedades, passando a ser vista como uma instituição que mantém e legitima os privilégios sociais. A escola possui um papel na perpetuação das desigualdades sociais e com isso não trata todos os estudantes de maneira igual no que se refere aos direitos e deveres. No entanto, o espaço escolar se dirige, por meio do discurso da igualdade, somente àqueles que detêm uma herança cultural nos moldes que a escola exige (BOURDIEU; PASSERON, 2010), ignorando os diferentes “mundos sociais” presentes no interior da sala de aula (ESTÊVÃO, 2002).

Estêvão (2002) afirma que a escola atua no campo da justiça distributiva, pois distribui a mesma quantidade de “educação” ou de “currículo” aos estudantes, independentemente disso produzir ou não o mesmo efeito, quando aplicada a alunos diferentes. Nesse caso, a escola ignora ou não sabe lidar com as diversidades que podem ser encontradas no âmbito da sala de aula. Tal procedimento pode ser concebido como

⁵ Que procura assegurar taxas iguais de sucesso para diferentes grupos na sociedade através de uma intervenção direta para superar desvantagens.

⁶ A igualdade de condições atrelada ao conceito de justiça assume também uma dimensão relacionada aos conteúdos necessários que cada indivíduo terá necessidade ao longo da vida e também às competências que lhes serão necessárias.

injusto, pois não dá melhores condições aos estudantes para que eles acessem o que precisam para ter sucesso na sua trajetória escolar e ainda pressupõe que os estudantes superem suas dificuldades pelo esforço individual, isto é, pela via do mérito.

Segundo Dubet (2004), a escola democrática escolheu o mérito como princípio de justiça. No entanto, tendo em vista que a igualdade de oportunidades é limitada, o mérito apresenta falhas. A concepção de mérito presente aqui indica que

a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso [...] essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição (DUBET, 2004, p. 541).

É fundamental ponderar, segundo Dubet (2004), que mesmo existindo um espaço amplificado de competição escolar que é objetivo, isso não elimina as desigualdades e é preciso considerar aspectos relacionados a outras formas de desigualdade que se reproduzem no interior da escola e que têm relação com características específicas dos estudantes ou relacionadas ao capital escolar familiar, como propõe Bourdieu (1998).

Pode-se pensar a justiça a partir de Bourdieu atrelada à igualdade de condições de ensino. A cultura escolar é compreendida como uma cultura dominante dissimulada, a qual trata formalmente de modo igual, em direitos e deveres, aqueles que são diferentes, exigindo dos estudantes qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, o que é expresso através do conceito de capital cultural. Uma escola justa utilizaria mecanismos para impedir que o capital cultural herdado ou a falta dele determinasse o seu desempenho escolar.

Walzer (2003) pensa a justiça de modo vinculado a uma comunidade política concreta, a qual denomina como esfera social. Sua concepção pluralista de justiça busca a igualdade complexa. Tal perspectiva respeita a liberdade e exige a distribuição dos diferentes bens sociais, estabelecidos por uma diversidade de procedimentos e critérios. Os membros de uma dada sociedade tem sua compreensão sobre o que é uma vida justa, assim a explicação da justiça distributiva é local.

[...] os princípios de justiça são, eles próprios, pluralistas na sua forma; que os vários bens sociais devem ser distribuídos com base em motivos diferentes, segundo processos diferentes e por diversos agentes; e que todas estas diferenças derivam de diferentes concepções dos próprios bens sociais – consequência inevitável do particularismo histórico e

cultural (WALZER, 2003, p. 23).

Não há um caráter universal e único para a justiça distributiva. Cada esfera distributiva possui seus próprios critérios de distribuição. É este o caráter que o faz definir a justiça como complexa. Esta concepção ainda poderia reforçar a democratização da sociedade, pois quanto mais esferas de justiça a sociedade tiver, mais bens sociais existirão e menores serão as chances dos indivíduos serem ordenados com base em apenas uma das esferas.

A concepção de esferas de justiça definida por Walzer (2003) defende como significado da igualdade complexa “que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem” (WALZER, 2003, p. 23).

Para Walzer (2003), a sociedade com igualdade complexa não precisa uniformizar as pessoas, apenas evitar o desenvolvimento de injustiças, como por exemplo, um indivíduo que possui uma posição de prestígio em determinada esfera utilizar-se desta situação para garantir benefícios em outra esfera. Os bens, nesta visão, são traduzidos como oportunidades, “poder político, direitos do cidadão, saúde física e espiritual, reconhecimento, acesso a trabalho, cargos, educação, segurança” (KRAUSE; MALOWITZ, 1998, p. 66-77 *apud* SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2012, p. 129), etc. Os bens e valores são aqueles que cada sociedade atribui significados, de acordo com sua cultura e história. Assim, Walzer defende que não existe uma concepção universal de justiça, pois a lógica interna que rege a valorização que dá significado aos bens é comum apenas a determinadas sociedades, e não a indivíduos vistos de um modo geral.

Walzer (2003) afirma que as escolas são marcadas por ser um espaço dominado pelas elites e que a justiça nesse espaço não está estritamente relacionada aos resultados, mas aquilo que se vive no espaço escolar. Conforme sua análise, no momento em que os indivíduos ingressam na escola, que é marcada pela competição, eles precisariam estar na mesma posição, como se as trajetórias pudessem ser “zeradas” e a partir desse momento o caminho percorrido passaria a ser responsabilidade das realizações de cada um. Assim, a escola receberia indivíduos iguais e faria deles seres desiguais.

Juntamente com o processo de massificação da educação, pode-se identificar um perfil variado de estudantes convivendo em um mesmo espaço e sendo tratado de um mesmo modo. As mazelas da sociedade passam a ser reproduzidas na escola, que

inicialmente era concebida como uma via capaz de solucionar as desigualdades sociais, deixa de ser vista desta forma, passando a ser considerada um espaço que reproduz as desigualdades sociais e também produz novas desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 1998). Passadas, décadas dos estudos de Bourdieu e Passeron, ainda é possível perceber que “apesar da diversificação das ações voltadas à democratização do acesso à inclusão, as desigualdades fracionam-se, multiplicam-se e diversificam-se no âmbito da escola [...]” (VALLE, 2013, p. 296).

As desigualdades sociais vão sendo produzidas e reproduzidas também no âmbito da escola e refletidas novamente na sociedade, a partir da inserção social dos sujeitos em novos espaços, como o mundo do trabalho.

Os filhos das classes médias, com grande probabilidade, possuem esses “estímulos” emocionais e afetivos, ou seja, possuem esse ‘capital cultural’, o que irá garantir a sua reprodução de classe como “classe privilegiada” em dois sentidos. Em primeiro lugar, vão chegar como ‘vencedores’ na escola e depois no mercado de trabalho e ocupar espaços que as ‘classes populares’ – classe trabalhadora e ‘ralé’ – não poderão alcançar. Em segundo lugar, reproduzem também a ‘invisibilidade’ do processo social de produção de privilégios – que se realizam na privacidade dos lares – e que podem ‘aparecer’, posto que sua gênese é encoberta como ‘mérito individual’ e, portanto, como ‘merecimento’ dos filhos das classes médias (SOUZA, 2014, p. 3).

O capital cultural é mascarado pelo discurso meritocrático, já que não é reconhecido como um estímulo para as conquistas. A meritocracia considera que ao se atribuir um tratamento igual para os alunos, cada um desenvolverá ao máximo suas capacidades e alcançará o lugar destinado a ele na sociedade, de acordo com seu esforço. Tal princípio, que toma como referência a igualdade de oportunidades, não considera as diferenças sociais que estão fora da escola e que se reproduzem nesse espaço e nem mesmo aquele conjunto de desigualdades que se produz no interior da escola.

Aqui está expressa uma noção de justiça escolar que é fixada principalmente nos princípios da igualdade e do mérito. Isso pressupõe que o mérito é um princípio de igualdade, pois preconiza que todos, a partir do mesmo ponto de partida, terão as mesmas recompensas, caso se esforcem. Porém, o que acontece é que o contexto socioeconômico e o familiar influenciam o rendimento escolar individual. Assim, o ponto de partida nunca é o mesmo.

A ideia de que alguns alcançam um determinado espaço, enquanto outros não,

tangencia um caráter injusto. Quando se trata da justiça escolar, pode-se medi-la pela forma como a escola trata os mais fracos (RAWLS, 1981) e não somente pela competição pura. Entretanto, é difícil estabelecer, por exemplo, um “mínimo cultural” a que os estudantes devem aprender, pois isso é visto como um rebaixamento do nível de ensino, sobretudo quando os currículos são definidos pela excelência (DUBET, 2004). Concordar com tal premissa seria reconhecer as diferenças existentes entre os estudantes e, sobretudo, desenvolver estratégias para tratá-las de modos distintos.

Pode-se articular a essa visão outra concepção de justiça, associada ao liberalismo, segundo a qual a sociedade liberal deveria preocupar-se em lidar com as vulnerabilidades no que tange ao desenvolvimento e à autonomia dos indivíduos. A autonomia é entendida como a “capacidade real e efetiva de desenvolver e perseguir a própria concepção de vida digna de valor” (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 85). A mesma pode ser influenciada por meios de danos gerados através das relações sociais, que, na verdade, são as mesmas que a asseguram. No período moderno modelou-se uma concepção de liberdade e autonomia a partir do momento em que as pessoas seguiam seus caminhos independentemente, neste caso, a liberdade e a autonomia eram vistas como formas de permitir aos indivíduos que desenvolvessem seus objetivos elencados particularmente.

Anderson e Honneth (2011) sustentam que as sociedades liberais não estão sendo capazes de superar os vários desafios à autonomia. Isso se deve à compreensão de teorias modernas de justiça social, que passaram a ser permeadas pela concepção individualista de autonomia, decorrendo disso que quanto menos as pessoas dependerem umas das outras, maior será a possibilidade de uma sociedade justa, quando, na teoria do reconhecimento, a autonomia plena está sujeita a relações sociais que envolvem o indivíduo e, portanto, ele pode tornar-se vulnerável se houver rompimento dessas relações.

Conselhos de classe: o que os professores consideram (in)justo?

As escolas, em geral, desenvolvem um sistema de classificação dos estudantes, às vezes, tácito e em outros casos expreso, segmentando-os entre aqueles que apresentam desempenho satisfatório ou insatisfatório, através de um sistema de notas ou de conceitos expressos trimestralmente. No caso da escola em análise tal processo

ocorre de modo expresse através dos conceitos que permitem uma distinção entre os alunos que se destacam de forma positiva, recebendo a menção Construção Integral da Aprendizagem (CIA), incluída entre as menções justamente porque a comunidade escolar sentiu a necessidade de destacar aqueles estudantes considerados “excelentes”, não os confundindo assim com os alunos “bons”, que são classificados como aqueles que alcançaram a Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA). Há ainda um grupo intermediário – Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – e, por fim, aqueles que ficam aquém dos objetivos propostos pelos professores – Construção Restrita da Aprendizagem (CRA).

Tal classificação por si só não define de modo cabal a reprovação dos estudantes com desempenho insatisfatório, pois há o momento dos conselhos de classe, que funciona como uma forma de realizar determinados ajustes, que podem reverter uma possível reprovação. Isto é o que será analisado a partir de agora.

Apenas os estudantes que não possuem bom desempenho (CPA e CRA) são discutidos durante o conselho de classe. Alguns critérios, orientados por noções de justiça, mesmo que implícitas, são estabelecidos para a tomada de decisão a respeito das aprovações por conselho de classe. Portanto, o que orienta as decisões tomadas nessas reuniões é a necessidade de considerar os diferentes condicionantes que influenciam os resultados escolares (internos ou externos à escola), evitando possíveis injustiças escolares.

A análise realizada sobre o desempenho insatisfatório dos estudantes não faz com que o colegiado reflita a respeito da necessidade de rever as práticas de ensino e de avaliação. Ao contrário disso, não é raro identificar como justificativa para aprovação as limitações do trabalho desenvolvido em sala de aula e o desconhecimento dos professores a respeito de métodos adequados para trabalhar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, são constantemente considerados aspectos ligados ao comportamento dos estudantes e a culpabilização dos mesmos pelo seu desempenho escolar.

Mattos (2005) também afirma que os professores não atribuem a si a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. No entanto, as observações de conselhos de classe realizadas apontam que isso eventualmente ocorre quando a situação analisada se refere a estudantes que possuem laudo médico e os professores

indicam não saber lidar com os mesmos. Contudo, em seguida, ocorre um deslocamento dessa dificuldade para a falta de estrutura da escola ou para a formação inicial de professores. Não se discute a possibilidade de formação continuada aos professores a respeito, por exemplo, da temática da inclusão escolar e percebe-se a consolidação da ideia de que não há o que fazer diante disso.

Nessa situação, a alternativa encontrada é a aprovação do estudante pelo conselho de classe mesmo que não tenha sido desenvolvido um trabalho com ele através do uso de outras metodologias de ensino e de recursos didáticos específicos. Tal postura é tomada como uma medida de justiça, pois não é considerado justo reter o estudante já que a escola não lhe possibilitou tudo o que era necessário para a sua aprendizagem. Assim, parece ser garantido o direito à aprovação (e tudo o que decorre disso, como a permanência na escola), mas não necessariamente o direito à aprendizagem.

Na observação de um dos pré-conselhos de classe trimestral da área de Linguagens ocorreu uma discussão entre as professoras presentes em decorrência da postura de uma estudante. A professora de Educação Física reclamava da postura de duas alunas, que não realizavam nada nas suas aulas, nem mesmo ler revistas que era uma das atividades possíveis. Assim, ela reivindicava que essas meninas deveriam ficar com conceito CPA na área do conhecimento. Entretanto, a professora de Língua Portuguesa e Literatura discordava disso, pois uma dessas meninas havia passado por um episódio traumático, no qual sofreu um acidente e ficou com uma “deformidade” no corpo. Assim, a menina poderia não querer praticar as atividades de Educação Física para não se expor. A professora da referida disciplina não concordava, pois ela oferecia atividades alternativas em que ela não precisaria se expor e mesmo assim a aluna não desenvolvia o que era proposto. Nesse caso, observou-se uma disputa entre as docentes pesando, de um lado, as exigências mínimas para aprovação em uma disciplina e, por outro, um olhar sobre o que condiciona a postura do aluno. Por fim, prevaleceu o desempenho na área do conhecimento e a estudante recebeu o conceito CSA.

A culpa sobre a aprovação/reprovação dos estudantes é atribuída em geral a eles mesmos. As análises dos professores sobre o desempenho dos alunos evoca um julgamento moral e social sobre eles, minimizando ou anulando os aspectos cognitivos e relacionados à aprendizagem, os quais se subordinam aos primeiros (SÁ EARP, 2010).

Embasando-se nessa concepção, pode-se encontrar a dimensão punitiva da avaliação, utilizada para tentar corrigir a postura inadequada dos estudantes, por exemplo, displicência no cumprimento das atividades propostas, conversas e bagunça durante as aulas, dentre outras atitudes que desagradam aos professores. O mecanismo utilizado para tal é evidenciado nos conselhos de classe com expressões do tipo “vamos dar um sustinho nele/nela”. A ideia do “susto” significa deixar um estudante com conceito abaixo da média, apenas para que ele tome consciência sobre a necessidade de estudar e mudar o comportamento em aula. Caso o estudante se comportasse como o esperado, os professores, durante o conselho de classe, alterariam o conceito obtido por ele.

A utilização da avaliação para punir os estudantes expressa em última análise a tentativa da escola de “docilizar os corpos”. Para além das regras explícitas que incidem sobre o comportamento dos estudantes, a avaliação exerce a função de “regular os corpos” ou manter a disciplina em sala de aula. Segundo Foucault (2014, p. 134-135),

o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.

Eximir-se da atitude punitiva em relação aos alunos mal comportados é compreendido pelos professores como uma medida de injustiça em relação aos estudantes que apresentam um bom comportamento e entregam as tarefas nas datas estipuladas e mostram-se prontos a desenvolverem o que é solicitado em sala de aula. Em última análise, ao se desconsiderar o comportamento dos estudantes estar-se-ia abdicando do poder disciplinar para formar “corpos dóceis”, inclusive para a vida fora da escola, isto é, para a formação de cidadãos. A medida de justiça evidencia-se a partir da comparação com o que outros estudantes fazem e seu desempenho.

A observação dos conselhos de classe permitiu identificar também que há um lugar destinado a cada perfil de aluno e o julgamento moral torna-se muito forte nesses casos. Os professores durante o conselho relataram a situação de um estudante que no julgamento deles não tinha interesse pela escola, faltava bastante e “matava aula” no pátio sempre que conseguia. O jovem já trabalhava desenvolvendo tarefas braçais. Dadas essas características sobre a trajetória do jovem, os professores passam a indagar sobre o seu futuro e concluem que não haverá alternativa para ele que se distancie de

interromper o ensino médio em breve e continuar trabalhando com atividades braçais e com baixos salários.

Análises como esta são feitas com frequência nos conselhos de classe, evidenciando que a escola não tem um papel a cumprir em determinadas situações, pois o “destino” dos jovens que não apresentam interesse pela escola e que possuem “famílias desestruturadas⁷” já está traçado. Tal postura da escola apresenta-se de modo a naturalizar as desigualdades sociais (SOUZA, 2014) e evidencia a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2010) constituindo a ideia de que a cultura dominante é acessada apenas por alguns, que nessa situação são os estudantes que sequer chegam para discussão no conselho de classe. Conforme a reflexão de Moraes e Tamorozzi (2007, p. 113), embasadas na concepção de dom de Bourdieu e Passeron (2010), “a capacidade intelectual não é uma qualidade que todo indivíduo pode adquirir por meio do esforço pessoal e do estudo, e, sim, um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a certos indivíduos”. De certo modo, a descrença no potencial dos estudantes condiciona o olhar dos professores em relação à sua trajetória escolar, decidindo muitas vezes pela aprovação, já que assim, “ao menos o diploma ele terá”.

Tal lógica, além de perpetuar as desigualdades sociais, a faz permitindo que as diferentes esferas em que os indivíduos circulam exerçam influência e determinem umas às outras de modo contrário ao pressuposto de justiça apresentado por Walzer (2003). As posições assumidas pelos professores e pela gestão escolar no momento dos conselhos de classe indicam para um caminho em que é justamente o entrecruzamento das diferentes esferas que permitem um posicionamento justo em relação ao resultado sobre o desempenho escolar dos estudantes. Isso se expressa em uma concepção de avaliação defendida no âmbito da escola que é “avaliar o aluno como um todo”, o que significa considerar questões sociais, econômicas, afetivas, familiares, dentre outras que podem influenciar o resultado das avaliações a que o estudante é submetido ao longo do ano letivo. Em síntese, os professores se colocam em uma posição de tratar de modo desigual os mais “fracos”, compensando-os pela falta de oportunidades e pelas desigualdades que marcaram suas trajetórias escolares. Essa postura dos professores

⁷ Ideia utilizada pelos professores, em geral, para se referirem a famílias compostas apenas por um responsável, ou quando os responsáveis não acompanham o aluno, ou ainda quando a família enfrenta problemas socioeconômicos.

preocupa-se em olhar para possíveis situações de vulnerabilidade dos estudantes, tentando minimizá-las através da aprovação, já que se essa medida não fosse tomada o resultado poderia ser a reprovação ou uma consequência concebida como mais nociva que é a possibilidade de evasão escolar, resultando na manutenção das desigualdades sociais. Toma-se como pressuposto que o diploma escolar pode garantir a autonomia social dos estudantes.

Os professores fazem julgamentos embasados em aspectos exteriores à escola para tomarem decisões sobre os estudantes, sensibilizando-se para a aprovação daqueles que vivem em um contexto familiar ou social de dificuldades. Assim, o estudante pode ser entendido como “improdutivo”, mas estaria “amparado” para ser aprovado por problemas familiares, por causa de gravidez, por ter perdido algum familiar, por enfrentar dificuldades financeiras ou por ter que dedicar o seu tempo ao trabalho. Então, já nos trimestres anteriores ao final do ano, são atribuídos a ele conceitos na média ou acima dela.

Os julgamentos que são realizados também podem estar relacionados ao conhecimento dos estudantes sobre seus direitos e, neste caso, interfere o conhecimento que a escola possui sobre as famílias. Há um receio partilhado entre professores e gestão escolar de que os estudantes passem a ter consciência sobre os seus direitos e a partir disso a escola não poderia mais agir da forma como age em alguns casos. No que concerne à avaliação, isso se refere à escola ter cumprido com todas as etapas necessárias previstas como a realização de várias avaliações e todas as recuperações, considerando o tempo hábil para que os estudantes pudessem tirar suas dúvidas e estudar. Portanto, a reprovação deveria vir seguida de uma série de documentos e procedimentos comprobatórios de que de fato tal medida tenha sido inevitável. Muito do que se escuta dos professores quando afirmam que não vão reprovar para não se “incomodar” tem relação com essa discussão a respeito dos estudantes e/ou suas famílias reclamarem. Assim, estudantes que possuem famílias com mais “esclarecimento” sobre seus direitos ou mais presentes na escola teriam mais facilidade para serem aprovados. Pode-se articular essa ideia ao apresentado por Bourdieu e Saint Martin (1998) quando tratam sobre as categorias do juízo professoral, indicando que o conhecimento dos professores sobre a família e também sobre as características e posturas dos estudantes influencia na forma como são percebidos.

Pode-se continuar pensando sobre tal questão a partir da análise realizada por Prado e Sá Earp (2010, p. 18), quando afirmam que

Os julgamentos se expressam em práticas de ensino na sala de aula, em que os estudantes são escolhidos pelo professor para receber mais ou menos ensino. A profecia acaba se cumprindo e aqueles alunos mal julgados serão os futuros reprovados. Se isso é verdadeiro, o julgamento dos alunos fracos e fortes estaria alinhado às condições sociais: os mais pobres são os mais mal julgados.

Ao se articular essa ideia a partir dos estudos de Estêvão (2002), percebe-se que a escola não reconhece os diferentes mundos sociais que povoam a sala de aula no que se refere a possibilitar experiência de aprendizagem e de sucesso para esses alunos diferentes, que possuem nível de capital cultural distinto. Mas, ao contrário, quando se refere a perceber a distinção dos mundos sociais para reforçar privilégios, a escola está atenta. Entretanto, mesmo que se evidencie uma contradição, o fato de a escola não perceber ou não considerar as diversidades nas atividades ordinárias, em outros momentos, como o do conselho de classe ela o faz, como medida de justiça.

Entre os aspectos que podem ser utilizados como recurso à redução das injustiças escolares, orientando a aprovação por meio do conselho de classe, estão: a) as dificuldades de aprendizagem comprovadas por um laudo médico; b) as limitações no desempenho que os alunos aparentam, mesmo sem laudo, mas acompanhadas de demonstração de empenho; c) a situação socioeconômica familiar e d) o comportamento em sala de aula e comprometimento do aluno. Considerar todos esses aspectos é “olhar o aluno como um todo”, o que foi apontado como um minimizador das injustiças na avaliação.

Considerações finais

A argumentação dos professores durante os conselhos de classe observados assinalou para uma concepção de justiça que está atenta para a sobreposição de aspectos específicos de determinadas esferas em outra esfera que é a escolar e, desse modo, o mecanismo de correção identificado pelos docentes é a aprovação do estudante via o conselho de classe. Nesse sentido, a interferência de uma esfera na outra não se dá para reforçar privilégios, mas para corrigir injustiças.

Há um conjunto de alunos reconhecidos como vulneráveis, o que decorre do seu

contexto socioeconômico e, segundo os professores, reprovar o aluno nessas condições seria incorrer em injustiças já que a eles não foram ofertados os meios para um desempenho escolar melhor, isto é, igualdade de oportunidades. Isso inclui os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Mas, para que essa medida seja adotada, é necessário que os estudantes assumam uma postura de comprometimento com as aulas. Do contrário é considerado injusto pelos professores aprovar o estudante em relação aos demais alunos que se mostram comprometidos com as avaliações e tarefas a serem desenvolvidas.

Fica evidente o entendimento dos professores de que esses estudantes que são aprovados pelo conselho de classe, em geral, não terão as mesmas condições de competição daqueles que foram aprovados pelos próprios méritos. Inclusive a esses alunos é conferido um lugar social, geralmente, sem prestígio. Mesmo que haja consciência em relação a esse cenário, com tal medida, os docentes possuem a expectativa de não colocar o estudante em uma situação de desvantagem ainda maior do que aquela em que ele estaria caso não conseguisse nem mesmo o diploma escolar. Sendo assim, apresenta-se aqui uma aproximação da concepção de justiça que apregoa a proteção de um indivíduo vulnerável.

Em última instância a discussão sobre justiça no âmbito da avaliação escolar considera as condições possíveis de superação do estágio em que os estudantes se encontram, o lugar desejável a ser alcançado por eles (mesmo acreditando que em algumas situações não vão alcançá-lo) e onde efetivamente as condições sociais permitem que eles cheguem.

Referências bibliográficas

ANDERSON, J.; HONNETH, A. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. *Cadernos de filosofia alemã*, n. 17, p. 81-112, 2011.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do Juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.. *A reprodução: elementos para uma teoria do*

sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez. 2004.

ESTEVÃO, C. A. V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 64, p. 107-134, dez. 2002.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

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

MORAES, J. R de; TAMOROZZI, E. Avaliação e conselho de classe: Socializar para repensar ou para excluir? In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6. 2007, São José dos Campos; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 7., 2007, Universidade do Vale do Paraíba. *Anais...* São José dos Campos: UniVap, 2007. p. 3168-3171. Disponível em: < http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00197_02C.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

PRADO, A. P. do; SÁ EARP, M. de L. Os Conselhos de Classe: mecanismos de produção das desigualdades na escola? Trabalho apresentado na 33. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6686--Int.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

RIO GRANDE DO SUL. Reestruturação curricular – ensino fundamental e médio – documento orientador. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: < http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SÁ EARP, M. de L. A cultura da repetência em escolas cariocas. 2006. 310 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOBOTTKA, E. A. SAAVEDRA, G. A. Justificação, reconhecimento e justiça: tecendo pontes entre Boltanski, Honneth e Walzer. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 126-144, jan.-abr. 2012.

SOUZA, J. O economicismo e a invisibilidade das classes. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/37-encontro-anual-da-anpocs/st/st33/8631-as-classes-populares-para-alem-do-economicismo/file>> Acesso em: 2 abr. 2017.

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2006.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013.

WALZER, M. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.